# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

**№ 2 (117)**

30 апреля 2026

**ISSN 1991-5497**

**Подписной индекс ПИ292**



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

**УЧРЕДИТЕЛЬ**: ООО «РМНКО»

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**
***А.В. Петров*** – д-р пед. наук, проф., академик 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 19.04.2026
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 63,5.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.



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



**МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ**

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

**НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

- ***А.В. Петров*** – председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик 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

**№ 2 (117)**

30 April 2026

**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 19.04.2026
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 63,5.
Circulation: 500 pieces. Order №
Price free of control



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



**SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD**

- ***S.P. Lomov*** – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- ***L.G. Medvedev*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Omsk, Russia
- ***I.R. Lazarenko*** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- ***J. 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

Абдурахманова А.Г. ....445
Абдурахманова М.А. ....85
Абдурахманова П.Д. ....88
Аванесова Т.П. ....254
Акопян М.А. ....300
Акуленко А.Л. ....335
Алижанова Х.А. ....92
Алимбеков Д.О. ....340
Алмазова Т.А. ....25
Ананченкова П.И. ....8
Арзуманова Р.А. ....161
Асанова З.Р. ....57
Асилян Л.В. ....259

## Б

Бабешко Н.М. ....125
Бай Цзяньпу ....210
Банько П.В. ....39
Бокижанова Г.К. ....161
Борзилов Ю.П. ....300
Борисенко Ю.А. ....42
Буйняк М. ....291
Бурдаева Т.В. ....442

## В

Ван Сяохуань ....342
Ван Юэ ....460
Васильева В.Д. ....5
Васильева Т.В. ....214
Везетиу Е.В. ....217, 222
Веснинова Е.Н. ....262
Вовк Е.В. ....219, 224
Водопетов С.В. ....409
Володина О.А. ....70
Воронина В.В. ....350
Вязьмин А.А. ....95

## Г

Галивец И.Н. ....464
Гамзаева Л.Б. ....445
Гасанов Анар Мовсум оглы ....485
Гатиятуллина Л.Л. ....296
Герасимова Т.Н. ....312
Гиловая Е.А. ....75
Гладкая И.В. ....264
Го Бинь ....347
Горбунова Н.В. ....227
Губжокова Д.Д. ....448
Гусейнова Т.С. ....445
Гуськова С.В. ....350
Гшиянц Р.Э. ....95

## Д

Давыдова Г.И. ....138
Джумаева Р.А. ....296
Дишкант Е.В. ....165
Дороднева Н.В. ....471
Дорофеев Е.М. ....45
Ду Илинь ....353
Дубова М.А. ....330, 412

## Е

Еманова С.В. ....374
Емельянова О.Я. ....173
Есикова Т.В. ....167

## Ж

Жаткин Д.Н. ....357
Жданович О.А. ....78
Жигалова Г.Г. ....143
Жигалова М.Р. ....146, 468

## З

Зезюлько А.В. ....95
Зенкина И.А. ....25
Золотова Я.В. ....184
Зольникова Н.Н. ....471
Зорина Е.М. ....12
Зубков А.Д. ....16

## И

Ибрагимова Г.Х.-К. ....489, 494
Иванова А.С. ....108
Игропуло И.Ф. ....99
Извекова Т.Ф. ....269
Ишмухаметова А.З. ....454

## К

Калашникова С.В. ....281
Камбачоков А.М. ....448
Карабулатова И.С. ....426
Караханова Г.А. ....92
Карев Б.А. ....18
Керимова Н.А. гызы ....491
Клушина Н.П. ....99
Князева О.В. ....21
Ковальчук Е.А. ....25
Кожанова Л.В. ....422
Кожевников С.М. ....272
Комлева М.В. ....360
Коровина Л.В. ....150
Короткова С.В. ....194
Кохичко А.Н. ....287
Круглова Т.С. ....357
Кузнецова Ю.С. ....254
Купчигина И.М. ....125

## Л

Лазарев М.Л. ....200
Ларина Н.А. ....412
Ленёва Т.Е. ....315
Литовкина А.М. ....308
Лобачева Н.А. ....82
Лу Сяочэнь ....364
Лю Сюнь ....275
Лю Сюэцянь ....474
Лю Тин ....480
Лю Цици ....368
Лю Юэ ....429

## М

Маврина И.А. ....70
Магомедова З.Ш. ....102
Макаренко Ю.В. ....230
Макарова А.А. ....138
Малышева Е.Н. ....158
Маслова Г.Г. ....133
Матросова Ю.С. ....264
Мелоян В.Г. ....114
Мельникова К.А. ....21
Милованова М.С. ....474
Молодыченко В.В. ....205
Морковин А.М. ....278
Морозов А.А. ....264
Морозова Н.В. ....248
Москалева Л.Ю. ....205
Москвин Г.В. ....452
Мошина Е.А. ....468
Муллер О.Ю. ....170
Мунгиева Н.З. ....105
Мурзаева Д.М. ....88

## Н

Некрасова И.Е. ....48
Никаноркина Н.В. ....25

## О

Оборочан Т.П. ....118
Овчинников О.М. ....178
Овчинников Ф.С. ....173
Оганнисян Л.А. ....300
Орешкин С.А. ....426
Оруджалиева Е.Е. ....92
Островская И.В. ....497
Остроглазова Н.А. ....305

## П

Панина А.А. ....232
Парникова Г.М. ....180
Паскарь О.В. ....322
Пахомова И.Н. ....108
Пестова Е.В. ....281
Петрова И.М. ....146
Пивнева С.В. ....237
Погребняк Ю.В. ....146, 468
Поддубная Н.Н. ....432
Полякова И.А. ....184
Пономарева Е.Ю. ....240
Попов А.Н. ....66

## Р

Рабенко Т.Г. ....335
Раджабова П.Т. ....88
Райхельгауз Л.Б. ....128
Романенко Н.М. ....317, 322
Рудакова О.А. ....243
Рябенко Н.Л. ....305

## С

Салахова Е.А. ....245
Салынская Т.В. ....150
Самойлов А.В. ....33
Самыгин С.И. ....138
Святецкая О.М. ....254
Се Мугэ ....178
Северьянова М.И. ....33
Семенова Д.А. ....187
Сизов Ю.Н. ....155
Син Чжаоли ....483
Смирнова Е.А. ....133
Соколов Н.П. ....248
Соломатина Г.Н. ....111
Степанова Е.Б. ....371
Сунь Лили ....332
Сунь Манпин ....18

## Т

Тарабукина А.А. ....180
Тележко И.В. ....150
Тёрёчик Л.Б. ....108
Терских Т.Ф. ....308
Томилин А.Н. ....53
Томилина С.Н. ....57, 60
Троицкая Е.М. ....205
Туктаров Р.Р. ....120
Турецкова И.В. ....454
Тянь Юйвэй ....437

## У

У Хань ....457
Унатлоков В.Х. ....448
Ускова А.И. ....36

## Ф

Федотова Н.Л. ....78
Федулова И.В. ....296

## Х

Хантакова В.М. ....435
Хань Чжунцюань ....190
Хекерт Е.В. ....120
Хекерт Н.Е. ....120
Хомутникова Е.А. ....374
Хуан Ифань ....398

## Ц

Цзин Ю. ....371
Цзян Синьхао ....378
Цуй Цяньцянь ....401

## Ч

Чеботарева И.В. ....194
Черных О.Ю. ....383
Чжан Сяоюй ....386
Чжан Цзин ....388
Чжан Юаньюань ....406
Чжан Янь ....483
Чжао Шаньшань ....284
Чжао Юаньцзэ ....415
Чжоу Юйчэнь ....347
Чурашов А.Г. ....198

## Ш

Шан Минся ....165
Шао Нань ....190
Шумилова Е.А. ....114
Шутько Д.В. ....325

## Э

Эльмурзаева Р.А. ....251

## Ю

Юй Лу ....418
Юрова Ю.В. ....360

## Я

Яблонская Л.В. ....66
Яковлева С.Л. ....391
Яо Сяои ....394

**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 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-5-8

***Vasilyeva V.D.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: vasilyevavd2016@yandex.ru*

**PEDAGOGICAL REFLECTION OF A TECHNICAL UNIVERSITY TEACHER AS A CONDITION FOR THE EFFECTIVE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE.** The article discusses the current issues of the widespread introduction of artificial intelligence (AI) technologies into the educational processes of higher technical schools, as well as the emergence of problems in their application. In this regard, the applicability of AI in the study of social and humanitarian disciplines of engineering training, related to the generation of new educational and professional products and the use of various AI systems by students for these purposes, deserves close attention. The paper provides an analytical study of the problems of using AI in engineering education at the stage of students' independent work (SRS) in the field of social sciences and humanities. A method of leveling the problems of using AI is proposed, related to the professional development of the current teaching staff of technical universities and the development of their pedagogical reflection, which can be interpreted as the professional reflexive competence of a teacher and as a pedagogical condition for the effective use of AI in the educational process.

*Key words:* **artificial intelligence, engineering education, social and humanitarian disciplines, pedagogical reflection**

***В.Д. Васильева,** д-р пед. наук, проф., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: vasilyevavd2016@yandex.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматриваются актуальные вопросы широкого внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательные процессы высшей технической школы, а также появление проблем их применения. Пристального внимания в этом плане заслуживает применимость искусственного интеллекта при изучении социально-гуманитарных дисциплин инженерной подготовки, связанная с генерированием новых учебно-профессиональных продуктов и использованием студентами для этих целей разнообразных систем искусственного интеллекта. В работе проведено аналитическое исследование имеющихся в инженерном образовании проблем использования искусственного интеллекта на этапе выполнения самостоятельной работы студентов в области социально-гуманитарных наук. Предложен способ нивелирования проблем использования искусственного интеллекта, связанный с повышением квалификации действующего преподавательского состава технических вузов и развитием их педагогической рефлексии, которую можно трактовать как профессиональную рефлексивную компетенцию преподавателя и как педагогическое условие эффективного использования искусственного интеллекта в образовательном процессе.

*Ключевые слова:* **искусственный интеллект, инженерное образование, социально-гуманитарные дисциплины, педагогическая рефлексия**

Искусственный интеллект как новая универсальная цифровая технология продолжает активно захватывать все сферы жизни человека, включая и все уровни образования. Президент РФ В.В. Путин на заседании Госсовета по вопросам подготовки кадров для экономики РФ говорил: «Новые технологии требуют пересмотра существующих и подготовки новых программ и методик обучения, массовой переподготовки педагогических кадров всех уровней. Нельзя жить по старинке. Очень важно в то же время не терять фундаментальных основ нашей системы образования: это формирование у школьников и студентов самостоятельного творческого мышления, навыков аналитической деятельности, в том числе способности критически оценивать предложения, сформированные искусственным интеллектом» [1, с. 1].

Кардинальные изменения, которые искусственный интеллект (ИИ) привносит в образовательные процессы высшего образования, его огромные возможности стали объектом пристального внимания академического сообщества. Появились многочисленные научные аналитические статьи, например, [2–5]. Педагогами, учеными и другими субъектами образовательной деятельности наряду с возможностями ИИ отмечаются и возникшие проблемы, которые проявляются в снижении эффективности применения ИИ в аспекте развития в процессе обучения аналитических, творческих и других мыслительных способностей и навыков у студентов и др. Так, Д.А. Ендовицкий и К.М. Гайдар [2], отметив возрастающие темпы цифровизации всей жизни человечества, включая университетскую науку и образование, выделили еще в 2021 году тревожные тенденции использования технологий искусственного интеллекта, к которым можно отнести: возникновение компьютерной зависимости исследователей, нарушение в функционировании познавательных процессов, потеря непосредственных контактов обучающихся и обучающих и др.

В статье [3] авторы С.В. Коваленко и Е.В. Зенушкина в 2023 году рассматривают искусственный интеллект в системе профессионального образования, отмечая преимущества его применения: оптимизацию содержания обучения, его персонализацию; постоянную обратную связь со студентами для генерирования персонализированных комментариев к работам студентов; развитие новых, связанных с ИИ, профессиональных компетенций; автоматизацию стандартных стереотипных задач и др. Однако перечень рисков интеграции ИИ в учебный процесс продолжает пополняться: некачественные или неполные данные ИИ, которые могут привести к неточным результатам и неправильным рекомендациям студентам; снижение у студентов навыков критического мышления; дефицит межличностной коммуникации между преподавателями и студентами и др.

В рамках своей статьи [4] А.С. Коповой и В.М. Смирнов, анализируя положительные стороны искусственного интеллекта и новые его возможности в 2025 году, приводят упорядоченный перечень возникших рисков интеграции цифрового и образовательного пространства, которые ограничивают его применение, предлагают стратегии оптимального внедрения ИИ, формулируют рекомендации по повышению уровня профессионализма педагогов, развитию цифровой инфраструктуры и эффективному управлению цифровыми ресурсами.

В то же время Н.И. Сидняев и Я.В. Скобелева в своем исследовании [5] основательно рассматривают актуальные проблемы обучения и способы их решения, связанные с цифровизацией инженерного образования и использованием ИИ, представляя мировой опыт образовательной деятельности ведущих вузов.

Безусловно, назревшие проблемы использования ИИ в образовательной сфере необходимо безотлагательно решать в контексте грядущей перестройки системы высшего образования в России.

Таблица 1

Основные направления применения ИИ в техническом вузе

| Основные пользователи ИИ | Основные направления использования ИИ |
|---|---|
| Преподаватели | 1. Формирование содержания (контента) курса (текстов, изображений, видео, презентаций, списка рекомендуемой литературы и других видов контента), которое может быть использовано на лекциях, практических и др. занятиях, а также при подготовке учебно-методических материалов.<br>2. Анализ больших объемов данных об учащихся для дальнейшего персонализированного и адаптивного обучения.<br>3. Формирование заданий для выполнения самостоятельной работы студентов (СРС) на аудиторных и внеаудиторных занятиях (тесты, анкеты, эссе, рефераты, сценарии ролевых и деловых игр и др.).<br>4. Контроль, проверка и оценка выполнения заданий в режиме реального времени.<br>5. Обратная связь со студентами, включая людей с ограниченными возможностями, в том числе не знающих государственный язык.<br>6. Автоматизация повторяющихся задач ведения необходимой при обучении документации (составление планов и отчетов, рейтинговые и зачетно-экзаменационные ведомости, расписание и поиск свободных аудиторий и др.).<br>7. Формирование новых профессиональных компетенций и профессий.<br>8. Разработка новых профессиональных продуктов и решений |
| Студенты | 1. Самостоятельное адаптивное обучение по готовым онлайн-курсам.<br>2. Подготовка конспектов лекций.<br>3. Выполнение практически всех видов самостоятельной работы (подготовка к практическому занятию (выступление на семинаре, конференции), к зачету/экзамену, внеаудиторная СРС и др.) |
| Административный и другой персонал | 1. Составление расписания занятий.<br>2. Составление персонализированных учебных планов обучения.<br>3. Организация доступа студентов ко всем рекомендуемым учебно-методическим материалам.<br>4. Документооборот |

Актуальность статьи обусловлена поиском новых научно обоснованных образовательных инноваций, позволяющих разумно и подконтрольно использовать ИИ в образовательном процессе для достижения поставленных целей. Особого внимания заслуживает инженерное образование, подготавливающее плеяду наиболее востребованных обществом специалистов-инженеров, чья профессиональная деятельность на разных этапах жизненного цикла технических объектов уже применяет ИИ для генерации новых технических решений и др.

Целью настоящей статьи является анализ имеющихся в инженерном образовании проблем использования ИИ и способов их разрешения в социально-гуманитарной области образовательных программ инженерной подготовки, ответственной за формирование важнейших универсальных компетенций будущих инженеров, которые связаны с их личностным становлением и развитием.

Роль гуманитарной составляющей профессиональной подготовки гуманитарно ориентированного инженера будущего была рассмотрена нами ранее, выявлены ее элементы и дана их характеристика [6]. Кроме того, проведены исследования и в области самостоятельной работы студентов при изучении социально-гуманитарных дисциплин в техническом вузе [7; 8]. Все это подвигло нас к развитию данной темы в аспекте применения студентами и преподавателями ИИ и явилось отправной точкой для целеполагания новых научно-исследовательских работ в этой области.

Для достижения намеченной цели поставлены задачи: рассмотреть проблемы применения ИИ; разработать педагогические рекомендации для их нивелирования на этапе выполнения студентами самостоятельной работы при изучении социально-гуманитарных дисциплин.

Научная новизна данного исследования заключается в применении комплексного (психолого-педагогического) подхода, рассматривающего психолого-педагогическое качество педагога как средство достижения цели и решения поставленных в исследовании задач.

Теоретическая значимость представленной работы проявляется в расширении дидактических подходов при проектировании образовательных процессов профессиональной подготовки инженеров с широким использованием ИИ. Результаты настоящего исследования продолжают дополнять и уточнять педагогические условия решения проблем использования ИИ, что является существенным вкладом в дидактику высшей школы.

Практическая значимость настоящего исследования связана с его актуальностью в настоящее время и реальной возможностью использовать его результаты при подготовке к внедрению новой системы высшего образования в нашей стране.

Прежде всего рассмотрим приведенные в таблице основные направления применения искусственного интеллекта (в обобщенном виде), определяемые их возможностями, в техническом вузе, в том числе при изучении будущими инженерами дисциплин социально-гуманитарного блока.

Как видно из таблицы 1, возможности применения ИИ определяются их востребованностью субъектами образовательного процесса, связанной с облегчением выполняемых ими должностных обязанностей, а именно: уменьшением временных и трудозатрат, порой улучшением качества выполненных ими работ и профессиональной подготовки специалистов в целом. Прежде всего, ИИ облегчает труд преподавателей.

Однако многие системы ИИ имеют недостатки, не всегда очевидные, но снижающие эффективность их применения в образовательном процессе. На наш взгляд, наибольшие ограничения в применимости имеют генеративные системы ИИ, в качестве помощников студентов продуцирующие готовые учебно-профессиональные продукты при выполнении студентами в основном внеаудиторной самостоятельной работы. В настоящее время реально существуют и доступны различные генеративные системы ИИ (GPT, Claude, Gemini, Midjourney, DALL-E, Stable Diffusion, GigaChat, Алиса AI, Kandinsky и др.), готовые синтезировать для всех желающих любой знаковый, в том числе текстовый продукт/контент.

Быстрое развитие сферы ИИ в образовании, постоянно меняющиеся возможности ИИ, возникающие риски их применения, а также отсутствие опыта использования инструментов ИИ у преподавателей и студентов влечет за собой произвольное использование студентами разных генеративных систем ИИ. При их выборе для выполнения конкретных учебных и профессиональных целей от преподавателя и студента требуется внимательное рассмотрение этических и правовых аспектов, таких, например, как конфиденциальность полученных данных, предвзятость алгоритмов их анализа и синтеза и, следовательно, влияние на развитие творческого и критического мышления студентов. Иначе, как показывает практика, сгенерированный учебно-профессиональный продукт может иметь дезинформацию, фальсификацию, предвзятую информацию, включая недостоверные ссылки на использованные источники.

Рассмотрим применение ИИ студентами технического вуза при изучении социально-гуманитарных дисциплин, так как в настоящее время более всего подвержена сомнениям оправданность использования ИИ при выполнении СРС в этой области знаний. При организации СРС в вузе издавна использовались различные ее формы, позволяющие решать многообразные дидактические задачи. Применяемые сейчас формы СРС при изучении социально-гуманитарных дисциплин и их соотношение представлены на рисунке.

Рис. 1. Диаграмма перечня видов СРС [7] и их соотношение

Как правило, большинство форм СРС носят учебно- и научно-исследовательский характер, связаны с различной обработкой литературного материала (аннотированием, конспектированием, реферированием и т. п.) и представляют собой новый учебный продукт, выполненный студентами с учетом настоятель-

ных советов преподавателя при консультировании. Всё это обучало студентов навыкам самостоятельной работы с текстами, способствовало развитию творческого и критического мышления, что приводило к появлению у них собственного мнения, приобретению навыков ведения дискуссии по различным социальным и профессиональным темам и др., формированию востребованных обществом универсальных компетенций будущих инженеров. Как видно из рисунка, рефераты – самая распространенная форма СРС по социально-гуманитарным дисциплинам. Рефераты успешно решали эти дидактические задачи на протяжении многих лет, выполняя функцию тренажера для формирования умений студентов работать со специальной информацией при решении различных учебных и научно-профессиональных задач [7; 8].

Решают ли сейчас подобные педагогические задачи системы ИИ, чрезвычайно облегчающие учебный труд студентов – будущих инженеров? Скорее всего, нет. Если студенты сдают работы преподавателям без переработки, редактирования и погружения в вопрос, то приобрести новые навыки им сложно. Но запрещать применение ИИ при выполнении студентами внеаудиторной самостоятельной работы, на наш взгляд, неразумно, да и нереально. Следует нивелировать имеющиеся проблемы, увеличивая дидактический потенциал генеративных систем ИИ за счет преобразования организации обучения, связанного с поручением учащимся критиковать результаты использования различных генеративных систем ИИ, анализировать их технические, социальные, этические и правовые возможности при выполнении различных запросов студентов, использовать их в качестве отправной точки для собственных работ и т. д.

Однако такие значительные перемены во взаимодействии субъектов образовательного процесса инженерной подготовки прежде всего зависят от качественных психолого-педагогических характеристик самого преподавателя. Именно от преподавателя зависит многое: какое он дает задание для выполнения СРС; какие предъявляет к ней требования; как проверяет выполнение работы; как оценивает выполненную работу, обязательно формируя при этом универсальные компетенции будущего специалиста-инженера, касающиеся и его личностного развития. Сейчас чрезвычайно востребованы не только цифровые умения преподавателей технического вуза взаимодействовать с различными системами ИИ, но и способность и желание эффективно взаимодействовать со студентами при выполнении СРС с помощью доступных систем ИИ, выполняя функцию тьютора. По мнению С.Ф. Богатовой [9], изменилась роль педагога в системе профессиональной подготовки в эпоху ИИ, необходимо пересмотреть традиционные методы преподавания для повышения эффективности взаимодействия между педагогом и студентами при использовании ИИ, выделить новые профессиональные требования к преподавателю. Вне сомнений, это касается востребованной на сегодняшний день профессиональной рефлексивной компетенции преподавателя технического вуза – педагогической рефлексии для коррекции и улучшения его собственной деятельности. Это важно еще и потому, что подавляющее большинство преподавателей имеет базовое техническое образование; некоторые из них привлекаются к преподавательской деятельности, являясь опытными специалистами действующих предприятий.

В настоящее время педагогическая рефлексия признана академическим сообществом актуальной профессиональной компетенцией (или рефлексивной компетенцией) будущих учителей/педагогов, о чем свидетельствует целый ряд научных статей (например, [10; 11; 12]). В рамках данного исследования мы придерживаемся мнения А.Н. Панфилова и В.М. Панфиловой [10], которые рассматривают педагогическую рефлексию как психолого-педагогическое качество личности, обеспечивающее целостное осмысление педагогом собственной деятельности, осуществление самоанализа, критического мышления и педагогического прогнозирования в условиях неопределенности и непредсказуемости цифровой образовательной среды. Авторы пишут: «Рефлексия в эпоху ИИ должна включать не только традиционные компоненты (анализ, оценка, прогноз), но и специальные умения: критическое осмысление рекомендаций цифровых ассистентов, умение проводить метаанализ цифрового педагогического опыта, способность к самокоррекции на основе данных цифрового следа» [10, с. 8]. В эпоху ИИ рефлексия приобретает многоплановый характер, включая анализ педагогических решений при взаимодействии со студентами и ИИ. Авторы анализируют современное состояние педагогической рефлексии будущих учителей в педагогическом вузе в контексте использования технологий искусственного интеллекта и обосновывают подходы к ее целенаправленному формированию в образовательном процессе.

Т.В. Савинова и ее соавторы в своей работе [11] для формирования и развития педагогической рефлексии у студентов педагогических профессиональных направлений предлагают конкретную программу внедрения в образовательный процесс таких психологических дисциплин, как «Психология» и «Психология воспитательных практик», рассматривают развитие рефлексивных качеств, рефлексивно-аналитических и рефлексивно-оценочных способностей, потребности в самопознании, саморазвитии и самореализации у будущих учителей/педагогов.

И в профессиональном образовании, по мнению Е.А. Есенина [12], рефлексия может стать тем инструментом, который позволит педагогам внести коррекции и улучшить преподавательскую деятельность, а именно: в повседневной деятельности формулировать дидактические цели и подбирать необходимые цифровые решения под дидактическую цель.

В нынешнее время, в начале эпохи ИИ, актуальным становится повышение квалификации (или переподготовка) преподавателей технического вуза, связанное с необходимостью развития его рефлексивной компетенции и цифровых умений эффективного использования систем ИИ, применяемых в образовательных процессах. Это можно представить как способ разрешения назревших проблем глубокого внедрения технологий ИИ в образовательную сферу. Практически повышение квалификации преподавателей технических вузов может быть реализовано через систему курсов/школ, организованную самими техническими вузами с привлечением преподавателей с базовым педагогическим и IT-образованием. Такой опыт имеет Волгоградский государственный технический университет.

Подводя итоги, можно констатировать, что поставленные задачи в данном исследовании решены и цель достигнута. В работе рассмотрены основные проблемы эффективного использования ИИ в таких образовательных процессах инженерного образования, как самостоятельная внеаудиторная работа студентов в области социально-гуманитарных наук. Также предложен способ нивелирования проблем использования ИИ, связанный с переподготовкой действующего преподавательского состава технических вузов и развитием у преподавателей педагогической рефлексии, которую можно трактовать и как педагогическое условие эффективного использования ИИ в техническом вузе. В будущем предстоит эмпирическое исследование результатов такого повышения квалификации преподавателей технического вуза на практике.

Библиографический список


1. *Заседание Государственного Совета.* Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/deliberations/78860
2. Ендовицкий Д.А., Гайдар К.М. Университетская наука и образование в контексте искусственного интеллекта. *Высшее образование в России.* 2021; Т. 30, № 6: 121–131.
3. Коваленко С.В., Зенушкина Е.В. Использование искусственного интеллекта в образовании: возможности и проблемы. *Современные проблемы науки и образования.* 2023; № 6: 1–10.
4. Коповой А.С., Смирнов В.М. Искусственный интеллект (ИИ) в профессиональном образовании. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 4 (113): 129–132.
5. Сидняев Н.И., Скобелева Я.В. О проблемах инженерного образования в условиях цифровизации и использования искусственного интеллекта: мировой опыт. *Alma mater (Вестник высшей школы).* 2025; № 3: 8–19.
6. Васильева В.Д. Гуманитарная составляющая отечественной инженерной подготовки: настоящее и будущее. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 5 (114): 222–226.
7. Васильева В.Д., Петрунева Р.М. Организуемая самостоятельная работа студентов: судьба реферата. *Primo aspectu.* 2017; № 3 (31): 72–79.
8. Васильева В.Д. Задачи исследовательской работы студентов технического вуза в области социально-гуманитарных наук. *Primo aspectu.* 2018; № 2 (34): 58–63.
9. Богатова С.М. Роль учителя в эпоху искусственного интеллекта: новые функции и возможности. *Современное педагогическое образование.* 2025; № 3: 18–21.
10. Панфилов А.Н., Панфилова В.М. Педагогическая рефлексия будущего учителя в эпоху технологий искусственного интеллекта. *Современные проблемы науки и образования.* 2025; № 4. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=34215
11. Савинова Т.В., Варданян Ю.В., Вдовина Н.А., Сюбаева Р.Р. Развитие рефлексии будущего педагога в процессе освоения психологических дисциплин. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2023; Т. 11, № 4. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/59PSMN423.pdf
12. Есенин Е.А. Рефлексивные компетенции педагогов СПО как фактор успешной цифровой трансформации. *Профессиональное образование и рынок труда.* 2024; Т. 12, № 3: 128–138.


References


1. *Zasedanie Gosudarstvennogo Soveta.* Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/deliberations/78860
2. Endovickij D.A., Gajdar K.M. Universitetskaya nauka i obrazovanie v kontekste iskusstvennogo intellekta. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2021; T. 30, № 6: 121-131.
3. Kovalenko S.V., Zenushkina E.V. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v obrazovanii: vozmozhnosti i problemy. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2023; № 6: 1-10.
4. Kopovoj A.S., Smirnov V.M. Iskusstvennyj intellekt (II) v professional'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 4 (113): 129-132.
5. Sidnyaev N.I., Skobeleva Ya.V. O problemah inzhenernogo obrazovaniya v usloviyah cifrovizacii i ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta: mirovoj opyt. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly).* 2025; № 3: 8-19.
6. Vasil'eva V.D. Gumanitarnaya sostavlyayuschaya otechestvennoj inzhenernoj podgotovki: nastoyaschee i buduschee. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 5 (114): 222-226.
7. Vasil'eva V.D., Petruneva R.M. Organizuemaya samostoyatel'naya rabota studentov: sud'ba referata. *Primo aspectu.* 2017; № 3 (31): 72-79.
8. Vasil'eva V.D. Zadachi issledovatel'skoj raboty studentov tehnicheskogo vuza v oblasti social'no-gumanitarnyh nauk. *Primo aspectu.* 2018; № 2 (34): 58-63.

9. Bogatova S.M. Rol' uchitelya v `epohu iskusstvennogo intellekta: novye funkcii i vozmozhnosti. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2025; № 3: 18-21.
10. Panfilov A.N., Panfilova V.M. Pedagogicheskaya refleksiya buduschego uchitelya v `epohu tehnologij iskusstvennogo intellekta. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2025; № 4. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=34215
11. Savinova T.V., Vardanyan Yu.V., Vdovina N.A., Syubaeva R.R. Razvitie refleksii buduschego pedagoga v processe osvoeniya psihologicheskih disciplin. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2023; T. 11, № 4. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/59PSMN423.pdf
12. Esenin E.A. Refleksivnye kompetencii pedagogov SPO kak faktor uspeshnoj cifrovoj transformacii. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2024; T. 12, № 3: 128-138.

*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-8-12

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

**TYPOLOGY OF PROFESSIONAL LONGEVITY: INDUSTRY-SPECIFIC FEATURES AND AGE RESTRICTIONS IN THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM**. In the context of demographic aging and increasing working life expectancy, professional longevity is becoming not only a socio-economic, but also a pedagogical problem directly related to the methodology and technologies of vocational education. The objective of the article is to develop a pedagogically oriented typology of professional longevity that takes into account industry specifics, age and regulatory constraints, as well as requirements for educational trajectories of employees of various age groups. The methodological basis of the research is the provisions of andragogy, the concept of lifelong learning, as well as a comparative analysis of international and national regulatory sources. The result is a typology of professional longevity, revealed through the dominant educational constraints and pedagogical tasks in various fields of economics. It is shown that the effectiveness of prolonging professional activity directly depends on the adaptation of the content, forms and technologies of vocational education to the age, professional and institutional characteristics of students.

*Key words:* **professional longevity, professional education, andragogy, adult education, lifelong learning, age restrictions, pedagogical technologies**

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

# ТИПОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ: ОТРАСЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ВОЗРАСТНЫЕ ОГРАНИЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях демографического старения и повышения продолжительности трудовой жизни профессиональное долголетие становится не только социально-экономической, но и педагогической проблемой, непосредственно связанной с методологией и технологиями профессионального образования. Основной задачей настоящей статьи является разработка педагогически ориентированной типологии профессионального долголетия, учитывающей отраслевую специфику, возрастные и регуляторные ограничения, а также требования к образовательным траекториям работников различных возрастных групп. Методологической базой исследования выступают положения андрагогики, концепции обучения на протяжении всей жизни (lifelong learning), а также сравнительный анализ международных и национальных нормативных источников. Результатом является типология профессионального долголетия, раскрытая через доминирующие образовательные ограничения и педагогические задачи в различных сферах экономики. Показано, что эффективность продления профессиональной активности напрямую зависит от адаптации содержания, форм и технологий профессионального образования к возрастным, профессиональным и институциональным особенностям обучающихся.

*Ключевые слова:* **профессиональное долголетие, профессиональное образование, андрагогика, обучение взрослых, обучение на протяжении всей жизни, возрастные ограничения, педагогические технологии**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью в педагогически обоснованном проектировании профессионального образования в условиях удлинения трудовой жизни, отраслевой неоднородности профессиональных требований и усиления возрастных и регуляторных ограничений допуска к профессиональной деятельности.

Цель статьи – предложить педагогически ориентированную типологию профессионального долголетия, позволяющую проектировать образовательные программы и траектории для разных отраслей с учётом возрастных ограничений и требований допуска.

Задачи исследования: раскрыть профессиональное долголетие как категорию методологии профессионального образования, проанализировать возрастные и отраслевые ограничения как педагогические рамки проектирования образовательных программ, обосновать педагогическую типологию профессионального долголетия и соотнести её с приоритетными образовательными задачами и технологиями, определить возможности использования типологии в проектировании программ профессионального и дополнительного профессионального образования.

Объект исследования – профессиональное образование взрослых и лиц старших возрастных групп в контексте сопровождения длительных профессиональных траекторий.

Научная новизна заключается в педагогической интерпретации профессионального долголетия как управляемого образовательного процесса и разработке типологии, связывающей отраслевые требования, возрастные ограничения и педагогические решения в системе профессионального образования.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении методологического аппарата профессионального образования за счёт включения категории профессионального долголетия и типологического подхода к анализу образовательных траекторий взрослых и лиц старших возрастных групп.

Практическая значимость заключается в возможности использования предложенной типологии при разработке программ дополнительного профессионального образования, систем внутрифирменного обучения, а также региональных моделей сопровождения профессиональных траекторий в условиях удлинения трудовой жизни.

В работе использованы методы теоретического анализа и синтеза научных источников, сравнительно-типологический анализ, а также метод педагогического моделирования, что обусловлено задачей выявления и систематизации взаимосвязей между отраслевыми требованиями, возрастными ограничениями и образовательными решениями в системе профессионального образования.

Повышение продолжительности трудовой жизни и рост доли работников старших возрастных групп трансформируют запрос к системе профессионального образования: она всё меньше может рассматриваться как «этап до трудоустройства» и всё больше – как инфраструктура сопровождения профессиональной карьеры в логике непрерывности (lifelong learning). В международных аналитических обзорах подчёркивается, что повышение занятости и продуктивности старших работников требует не только изменений в институтах рынка труда, но и системной перестройки обучения взрослых: расширения доступа к повышению квалификации, создания гибких образовательных маршрутов и адаптации практик работодателей к возрастному разнообразию персонала [1]. Для педагогики профессионального образования это означает смещение фокуса от «разовой подготовки» к проектированию условий поддержания и обновления компетенций на протяжении всей профессиональной жизни.

В этой связи понятие профессионального долголетия целесообразно трактовать как педагогически опосредованный феномен: оно определяется не только индивидуальными ресурсами здоровья и мотивации, но и тем, насколько образовательная система способна обеспечивать устойчивую профессиональную пригодность и развиваемость компетенций на разных возрастных этапах. Современные международные исследования связывают продление профессиональной активности с доступностью обучения и переобучения в старших возрастах, а также с возможностью переходов между профессиональными ролями без потери социально-экономической устойчивости [2]. Таким образом, профессиональное долголетие выступает предметом методологии и технологий профессионального образования в той мере, в какой оно зависит от дидактических решений, организационных моделей и образовательных практик.

Особую сложность задаёт отраслевая неоднородность условий профессионального долголетия. Различные сектора экономики предъявляют принципиально разные требования к работоспособности и «ошибкоустойчивости» труда: где-то доминируют физические нагрузки и вредные факторы, где-то – требования высокой когнитивной надёжности, а где-то – быстрое обновление знаний и технологий. В результате «работать дольше» означает разное с точки зрения образовательных задач: для одних профессий ключевой становится профилактика

профессиональной утраты трудоспособности и освоение альтернативных квалификаций, для других – регулярное подтверждение допуска через тренажёрные и оценочные процедуры, для третьих – непрерывное повышение квалификации и освоение новых компетенций. Европейские исследования удержания старших работников прямо указывают на роль качества рабочих мест и доступности обучения взрослых как факторов, определяющих возможность продолжения занятости [3].

Дополнительным измерением выступают возрастные и регуляторные ограничения, которые задают рамки проектирования образовательных программ и траекторий. Во-первых, трудовое законодательство фиксирует минимальные условия допуска к труду (например, нормы о возрасте заключения трудового договора). Во-вторых, в ряде сфер действуют требования обязательных медицинских осмотров и профессиональных допусков, что требует от системы профессионального образования учёта медицинских противопоказаний, рисков и траекторий безопасного продолжения профессиональной деятельности. В-третьих, существуют профессии с жёсткими возрастными порогами или нормативными ограничениями, которые фактически задают «верхнюю границу» исполнения роли и делают критически важным педагогически организованный переход в смежные области. Наиболее наглядными с точки зрения безопасности являются профессии, например, в гражданской авиации или гражданском судоходстве, где возрастные ограничения для коммерческих пилотов и моряков закрепляются в международной регуляторике и анализируются в специализированных исследованиях соответствующего регуляторного органа. Для педагогики это означает необходимость конструирования программ поддержания компетентности, контроля сформированности навыков и подготовки к альтернативным профессиональным траекториям.

Следовательно, проблема профессионального долголетия в поле методологии и технологии профессионального образования может быть поставлена как задача разработки типологической модели, которая связывает:

– отраслевой профиль профессиональных требований и рисков;

– возрастные/регуляторные ограничения допуска к деятельности;

– соответствующие педагогические решения: содержание, технологии, оценочные процедуры, модели сопровождения и маршруты «второй карьеры».

В рамках методологии профессионального образования категория профессионального долголетия приобретает самостоятельный теоретико-педагогический статус, поскольку отражает не только фактическую продолжительность трудовой жизни, но и образовательную обеспеченность профессиональной деятельности на протяжении всего жизненного цикла специалиста.

По мнению Горячевой Е.В., «конструкт «профессиональное долголетие» остается в основном дискуссионным, не имеет единого концептуального решения и во многом зависит от методологической позиции исследователей, но в связи с предстоящей пенсионной реформой в нашей стране приобретает особую актуальность» [4].

«…Профессиональное долголетие – это прогнозируемая или реально достигнутая активная способность к профессиональной деятельности индивидуума среднего и пожилого возраста…» [5]. При этом, по мнению М.А. Дмитриевой, «…фундамент профессионального долголетия закладывается на всем протяжении продуктивной жизни человека, начиная с этапа выбора профессии» [6].

Рассматривая профессиональное долголетие как элемент личностного портрета специалиста, Л.В. Мардахаев отмечал, что «…это качественная характеристика его способности на высоком уровне решать профессиональные задачи в течение всего периода времени, отведенного социумом для профессиональной деятельности гражданина. В этот период он сохраняет здоровье, профессиональную компетенцию, умения и навыки профессиональной деятельности, обеспечивающие высокий уровень практики по профессиональному назначению…» [7].

С педагогической точки зрения профессиональное долголетие может быть определено как способность субъекта труда сохранять, обновлять и развивать профессиональные компетенции, обеспечивающие его устойчивую включённость в профессиональную деятельность на различных возрастных этапах при соблюдении отраслевых, медицинских и нормативно-правовых требований. И, по мнению некоторых ученых, это задача, имеющая «…ограничения, связанные со снижением с возрастом профессиональной надежности или функциональных резервов при неблагоприятном влиянии факторов и условий профессиональной деятельности…» [8].

Такое понимание принципиально отличает педагогический подход от узко экономических трактовок, в которых профессиональное долголетие чаще сводится к показателям занятости или фактическому возрасту выхода из профессии. В логике профессионального образования ключевым становится вопрос образовательной управляемости профессиональной траектории: какие педагогические условия позволяют специалисту сохранять профессиональную состоятельность в меняющихся возрастных и институциональных обстоятельствах.

Методологическим основанием данного подхода выступают положения андрагогики и возрастной педагогики, рассматривающие взрослого обучающегося как субъекта с уже сформированным профессиональным опытом, устойчивой системой мотивации и индивидуальной образовательной стратегией. В исследованиях, посвящённых обучению взрослых, подчёркивается, что с возрастом изменяются не только физиологические, но и когнитивные характеристики обучающихся: темпы переработки информации, особенности внимания, памяти и профессионального мышления [9]. Эти изменения не носят исключительно дефицитарный характер, а требуют перестройки образовательных технологий, смещения акцента от усвоения нового материала к рефлексии опыта, интеграции знаний и решению практических профессиональных задач.

В этом контексте профессиональное долголетие напрямую связано с признанием следующих педагогических положений:

– изменяемость когнитивных и психофизиологических возможностей с возрастом, что требует возрастной адресности содержания и методов обучения, а также дифференциации темпа и форм освоения образовательных программ;

– необходимость адаптации образовательных технологий под профессиональный опыт и мотивацию взрослого обучающегося, включая использование проблемно ориентированного обучения, кейс-методов, проектной и экспертной деятельности;

– значимость практико-ориентированных, модульных и гибких форм обучения, позволяющих сочетать образовательную деятельность с продолжением профессиональной занятости и учитывать индивидуальные профессиональные маршруты.

С позиций методологии профессионального образования профессиональное долголетие следует рассматривать как результат системного взаимодействия образовательных, институциональных и профессиональных факторов, а не как исключительно индивидуальный ресурс работника. Международные аналитические обзоры подчёркивают, что именно доступ к качественному обучению взрослых и возможность регулярного обновления компетенций определяют способность работников старших возрастных групп сохранять профессиональную активность и востребованность. Участие в обучении и повышение квалификации существенно повышают вероятность продолжения трудовой деятельности в старших возрастах, тогда как дефицит образовательных возможностей ускоряет профессиональное «вытеснение» работников с рынка труда.

Аналогичные выводы содержатся и в международных исследованиях политики обучения на протяжении всей жизни, где подчёркивается, что профессиональное долголетие формируется задолго до достижения старших возрастов через накопление образовательного капитала, опыт участия в дополнительном профессиональном образовании и готовность к переобучению [10].

В целом в методологическом поле профессионального образования профессиональное долголетие может быть интерпретировано как показатель эффективности образовательной системы, отражающий её способность: обеспечивать актуальность профессиональных компетенций на разных этапах карьеры, создавать условия для образовательной мобильности и перехода к новым профессиональным ролям, минимизировать риски профессиональной маргинализации, связанные с возрастными и отраслевыми ограничениями.

В этом смысле категория профессионального долголетия выступает не только объектом анализа, но и критерием проектирования образовательных программ, позволяя оценивать, в какой мере содержание, технологии и организационные формы профессионального образования соответствуют задачам сопровождения длительных и нелинейных профессиональных траекторий.

В системе профессионального образования возрастные и отраслевые ограничения выступают не только как внешние юридические регуляторы профессиональной деятельности, но и как существенные педагогические рамки, определяющие цели, содержание, методы и организационные формы обучения. Для методологии и технологии профессионального образования принципиально важно рассматривать данные ограничения не изолированно, а как условия педагогического проектирования, задающие границы возможных образовательных результатов и траекторий обучающихся.

С одной стороны, законодательство фиксирует формальные возрастные пределы допуска к трудовой деятельности, которые определяют стартовые и в ряде случаев предельные точки профессионального пути. Так, нормы трудового законодательства (ст. 63 ТК РФ) устанавливают минимальный возраст заключения трудового договора, тем самым очерчивая нижнюю границу включения в профессиональную деятельность и формируя требования к начальному профессиональному образованию и профессиональной ориентации [11]. Для педагогики это означает необходимость согласования образовательных программ с возрастными возможностями и правовым статусом обучающихся, особенно на этапах ранней профессионализации и первичного вхождения в профессию.

С другой стороны, в ряде отраслей действуют ограничения, опосредованные медицинскими, психофизиологическими и санитарно-гигиеническими требованиями, которые не всегда имеют форму прямого возрастного запрета, но фактически ограничивают продолжительность профессиональной деятельности. Обязательные предварительные и периодические медицинские осмотры, установленные для работников, занятых на вредных, опасных работах или на работах, связанных с повышенной ответственностью, формируют особые требования к профессиональной пригодности и устойчивости функциональных состояний (например, Приказ Минздрава РФ № 29н от 28.01.2021) [12]. В педагогическом измерении это означает, что профессиональное образование должно учитывать потенциальную временную ограниченность реализации основной профессиональной роли и заранее формировать условия для профессиональной мобильности.

Отраслевые ограничения также проявляются через различия в требованиях к физическим, когнитивным и психоэмоциональным ресурсам работника.

В профессиях, связанных с интенсивными физическими нагрузками или воздействием вредных факторов, образовательные программы должны предусматривать формирование у обучающихся компетенций, позволяющих в дальнейшем осваивать менее ресурсозатратные виды деятельности. В сферах с высокой «ценой ошибки» и требованиями к надёжности деятельности (транспорт, управление сложными техническими системами) возрастные и психофизиологические ограничения обусловливают необходимость регулярного подтверждения компетенций и допуска к профессиональной деятельности, что, в свою очередь, влияет на структуру программ повышения квалификации и дополнительного профессионального образования [13].

Для педагогики профессионального образования принципиально важно, что возрастные и отраслевые ограничения:

– задают пределы возможных образовательных результатов, поскольку не все профессиональные функции и роли могут быть реализованы обучающимся на протяжении всей трудовой жизни;

– определяют целесообразность и своевременность перехода к смежным или «вторым» профессиям, делая необходимым опережающее проектирование образовательных траекторий, ориентированных на профессиональную мобильность;

– требуют вариативных образовательных маршрутов, включающих сочетание основного профессионального образования, дополнительного профессионального образования, программ переподготовки и форм признания ранее приобретённых компетенций.

В этом контексте возрастные и отраслевые ограничения следует рассматривать как педагогический фактор дифференциации обучения, а не как исключительно ограничивающее обстоятельство. Их учёт позволяет выстраивать образовательные программы, ориентированные не на «единоразовое» освоение профессии, а на сопровождение специалиста в условиях изменяющихся требований и возможностей. Именно гибкость образовательных систем и наличие доступных программ обучения взрослых позволяют смягчать негативные эффекты возрастных и профессиональных ограничений и поддерживать профессиональную активность в старших возрастах.

В методологическом поле профессионального образования возрастные и отраслевые ограничения выступают не препятствием, а исходным условием педагогического проектирования, определяющим необходимость вариативности содержания, модульности программ, индивидуализации образовательных маршрутов и интеграции обучения с профессиональной практикой на разных этапах жизненного и профессионального пути.

В целях систематизации педагогических условий и образовательных механизмов обеспечения профессионального долголетия нами разработана типология, основанная на различиях в характере профессиональных требований, уровне физических и психофизиологических нагрузок, степени ответственности и наличии институциональных возрастных ограничений (табл. 1). Представленная таблица отражает взаимосвязь между типом профессионального долголетия, его педагогической характеристикой, приоритетными образовательными задачами и примерами профессий, иллюстрирующими соответствующие профессиональные контексты.

Представленная педагогическая типология профессионального долголетия позволяет рассматривать продолжительность профессиональной активности не как унифицированный показатель, а как результат взаимодействия отраслевых требований и образовательных решений. Каждый тип фиксирует специфическую конфигурацию ограничений и, соответственно, задаёт приоритетные направления проектирования профессионального образования и дополнительного профессионального образования.

Физически лимитированное профессиональное долголетие подчёркивает необходимость смещения педагогического акцента с «подготовки к одной профессии» на формирование потенциала профессиональной мобильности. В данном случае образовательная система должна заранее компенсировать объективные ограничения, связанные с износом функциональных ресурсов, через опережающее обучение и освоение альтернативных квалификаций. Модульность и гибкость программ выступают здесь ключевыми технологическими принципами.

Для профессий физически лимитированного типа (Тип 1) профессиональное образование должно изначально выполнять компенсаторную функцию, формируя готовность к смене профессиональных ролей задолго до утраты физической пригодности. Здесь профессиональное долголетие достигается не за счёт продления исполнения одной и той же функции, а за счёт педагогически организованной профессиональной мобильности.

Профессиональное долголетие, ориентированное на обеспечение безопасности профессиональной деятельности, демонстрирует, что возраст сам по себе не является решающим педагогическим фактором. Определяющим становится уровень поддержания компетенций и надёжности деятельности, что переводит профессиональное образование в режим непрерывного сопровождения специалиста. Тренажёрные технологии, регулярная оценка компетенций и индивидуализация обучения опытных работников приобретают статус обязательных элементов образовательной системы.

В профессиях, ориентированных на обеспечение безопасности (Тип 2), примеры показывают, что возраст не является единственным или решающим фактором. Профессиональное долголетие определяется способностью системы образования поддерживать требуемый уровень надёжности деятельности через регулярное обучение, тренажёрную подготовку и оценку компетенций. В этом случае профессиональное образование приобретает характер непрерывного профессионального сопровождения.

Компетентностно-динамичное профессиональное долголетие отражает сдвиг от возрастных ограничений к ограничениям образовательным. В знаниеёмких профессиях профессиональная активность может сохраняться в старших возрастах при условии включённости в непрерывное обучение. Педагогически значимым становится развитие метакомпетенций и признание результатов неформального обучения, что требует пересмотра традиционных моделей оценки образовательных результатов.

Для компетентностно-динамичных профессий (Тип 3) перечень иллюстрирует принципиально иной механизм профессионального долголетия: здесь оно зависит от включённости специалиста в процессы непрерывного обучения. Педагогическая задача заключается не столько в компенсации ограничений, сколько в

Таблица 1

Педагогическая типология профессионального долголетия с ориентацией на образовательные задачи и технологии

| Тип профессионального долголетия | Педагогическая характеристика | Ключевые образовательные задачи | Примеры профессий |
|---|---|---|---|
| Тип 1. Физически лимитированное | Профессии с высокой физической нагрузкой и/или воздействием вредных факторов; продолжительность профессиональной деятельности ограничивается состоянием здоровья и функциональными возможностями | – опережающее обучение и ранняя профмобильность;<br>– формирование универсальных и трансферных компетенций;<br>– модульные программы переподготовки и ДПО для взрослых | строитель; монтажник; шахтёр; горнорабочий; сталевар; слесарь-ремонтник; дорожный рабочий; оператор тяжёлой техники |
| Тип 2. Ориентированное на требования безопасности | Профессии с высокой «ценой ошибки», где ключевым является поддержание надёжности деятельности и функционального состояния, а не только возраст | – регулярное подтверждение и обновление компетенций;<br>– тренажёрное и симуляционное обучение;<br>– формирование культуры безопасности и самоконтроля;<br>– индивидуализация обучения опытных специалистов | пилот гражданской авиации; диспетчер управления воздушным движением; машинист поездов; водитель пассажирского транспорта; оператор АЭС; капитан морского судна |
| Тип 3. Компетентностно- динамичное | Знаниеёмкие профессии, в которых профессиональное долголетие определяется способностью к постоянному обновлению знаний и освоению новых технологий | – развитие метакомпетенций («learning to learn»);<br>– цифровые и гибкие форматы обучения взрослых;<br>– признание результатов неформального и информального обучения;<br>– поддержка образовательной мотивации в старших возрастах | программист; инженер-проектировщик; экономист; финансовый аналитик; преподаватель; врач (нехирургические специализации); специалист по управлению персоналом |
| Тип 4. Институционально ограниченное | Профессии с законодательно установленным предельным возрастом пребывания в должности; профессиональное долголетие реализуется через смену профессиональной роли | – программы переподготовки перед завершением службы;<br>– признание управленческих, экспертных и аналитических компетенций;<br>– сопровождение перехода в образовательную, экспертную или консультационную деятельность | государственный гражданский служащий; судья; военнослужащий; сотрудник правоохранительных органов; прокурор |

поддержке образовательной активности и способности к освоению новых знаний и технологий.

Институционально ограниченное профессиональное долголетие переводит проблему в плоскость педагогически организованного перехода. Здесь профессиональное образование выполняет функцию «моста» между завершением служебной карьеры и включением в новые виды профессиональной деятельности. Ключевым становится не продление исполнения прежней роли, а образовательное сопровождение трансформации профессиональной идентичности.

Профессии институционально ограниченного типа (Тип 4) демонстрируют, что профессиональное долголетие часто реализуется за пределами исходной профессиональной роли. Примеры показывают необходимость педагогически организованного перехода к экспертной, консультационной или образовательной деятельности, что усиливает значимость программ профессиональной переподготовки и признания ранее сформированных компетенций.

В совокупности типология показывает, что профессиональное долголетие в педагогическом измерении является управляемым процессом, зависящим от того, насколько система профессионального образования способна учитывать отраслевые и возрастные ограничения при проектировании содержания, технологий и образовательных маршрутов. Это позволяет использовать типологию как инструмент методологического анализа и практического проектирования программ профессионального и дополнительного профессионального образования.

Представленные данные позволяют рассматривать профессиональное долголетие в педагогическом измерении как результат целенаправленного проектирования образовательных систем, а не как производную исключительно индивидуальных ресурсов обучающегося (здоровья, мотивации, адаптивности). В логике методологии профессионального образования ключевым становится вопрос: какие образовательные решения позволяют компенсировать возрастные и отраслевые ограничения и обеспечивать устойчивость профессиональных траекторий.

Международные исследования последовательно подчёркивают, что механическое продление трудовой жизни за счёт повышения пенсионного возраста или административного удержания работников без трансформации профессионального образования приводит к усилению структурных неравенств. В частности, аналитические материалы Eurofound показывают, что работники с низким уровнем участия в обучении взрослых значительно чаще сталкиваются с преждевременным выходом из профессии, ухудшением условий занятости и переходом в нестабильные формы труда. При этом именно доступ к качественному обучению и переобучению является ключевым фактором удержания работников старших возрастов в профессиональной сфере [3].

С педагогической точки зрения это означает, что профессиональное долголетие не может быть обеспечено универсальными образовательными решениями. Различия между физически лимитированными, безопасностно ориентированными, компетентностно-динамичными и институционально ограниченными профессиональными траекториями требуют принципиально разных дидактических подходов, образовательных технологий и моделей сопровождения. Унификация программ дополнительного профессионального образования без учёта отраслевой специфики фактически воспроизводит неравенства, поскольку игнорирует различия в возможностях и ограничениях обучающихся.

Отдельного обсуждения требует вопрос возрастной адресности профессионального образования. В международных докладах OECD подчёркивается, что системы обучения взрослых часто ориентированы преимущественно на работников среднего возраста и плохо адаптированы к образовательным потребностям старших когорт. Это проявляется в избыточной теоретизации программ, недостатке практико-ориентированных форм и слабом признании ранее приобретённого профессионального опыта. В результате даже формально доступные образовательные программы не всегда становятся инструментом реального продления профессиональной активности.

Существенное значение в обсуждаемом контексте приобретает проблема переходов между профессиональными ролями. Для значительной части профессий, особенно в условиях институциональных и медицинских ограничений, профессиональное долголетие реализуется не через продолжение прежней деятельности, а через педагогически организованный переход к новым видам профессиональной активности. Однако такие переходы часто носят стихийный характер и сопровождаются потерей статуса и доходов, если не поддержаны системами переподготовки и признания компетенций.

В педагогическом аспекте это позволяет сделать вывод о необходимости смещения акцента:

– от подготовки «под конкретную должность» к подготовке к профессиональной изменчивости;

– от разрозненных программ повышения квалификации к целостным образовательным траекториям, сопровождающим специалиста на разных этапах карьеры;

– от формального освоения программ к признанию и интеграции формального, неформального и информального обучения.

Кроме того, обсуждение выявляет риски педагогической невидимости возрастных ограничений. Если отраслевые и возрастные рамки не осмыслены в образовательном проектировании, они проявляются уже на этапе утраты профессиональной пригодности, когда возможности для переобучения существенно сужены. Напротив, включение данных ограничений в содержание профессионального образования на ранних этапах позволяет формировать у обучающихся реалистичное представление о профессиональной траектории и стратегии профессионального долголетия.

В совокупности результаты обсуждения подтверждают, что профессиональное долголетие в педагогическом измерении следует рассматривать как индикатор качества и адаптивности системы профессионального образования. Образовательные системы, ориентированные на сопровождение длительных и нелинейных профессиональных траекторий, способны не только продлевать профессиональную активность, но и снижать социальные и профессиональные риски, связанные с возрастными и отраслевыми ограничениями. Это выводит проблему профессионального долголетия из плоскости индивидуальной ответственности и закрепляет её в поле методологии и технологий профессионального образования.

Проведённое исследование позволяет обосновать вывод о том, что профессиональное долголетие в контексте методологии и технологии профессионального образования представляет собой педагогически управляемый и проектируемый процесс, а не спонтанный результат индивидуальных усилий обучающегося или исключительно демографических и институциональных изменений. В педагогическом измерении профессиональное долголетие формируется как совокупность образовательных условий, обеспечивающих устойчивость и воспроизводимость профессиональной компетентности на различных этапах жизненного и профессионального пути.

Анализ показал, что ключевыми детерминантами профессионального долголетия являются, во-первых, возрастная адресность образовательных программ, предполагающая учёт возрастных изменений когнитивных, психофизиологических и мотивационных характеристик обучающихся. Программы профессионального и дополнительного профессионального образования, ориентированные на взрослых и старшие возрастные группы, требуют иных дидактических решений по сравнению с начальными этапами подготовки: усиления практико-ориентированного компонента, опоры на профессиональный опыт обучающихся, гибкости форм и темпов освоения содержания. Международные исследования подчёркивают, что именно адаптация образовательных технологий под возрастную специфику является одним из решающих факторов продолжения профессиональной активности в старших возрастах.

Во-вторых, профессиональное долголетие детерминируется отраслевой спецификой профессиональных требований, включающей различия в физических, когнитивных и психоэмоциональных нагрузках, уровне ответственности и допустимых рисках профессиональной деятельности. Показано, что универсальные образовательные модели не обеспечивают равных возможностей профессионального долголетия для представителей разных профессий. В связи с этим педагогическое проектирование должно учитывать тип профессионального долголетия, формируя дифференцированные образовательные маршруты: от опережающего обучения и подготовки к профессиональной мобильности до систем регулярного подтверждения компетенций и тренажёрного обучения в сферах, где требования безопасности определяют содержание профессиональной деятельности.

В-третьих, существенную роль играют институциональные ограничения и возможности перехода к новым профессиональным ролям, закреплённые в нормативно-правовых актах и отраслевых регламентах. Наличие предельных возрастов пребывания в должности или требований обязательных медицинских допусков делает неизбежным педагогически организованный переход к альтернативным видам деятельности. В этом контексте профессиональное образование выполняет не только функцию поддержания квалификации, но и функцию сопровождения трансформации профессиональной идентичности, что особенно значимо для работников публичных и регулируемых профессий.

Предложенная в статье педагогическая типология профессионального долголетия позволяет систематизировать данные факторы и использовать её в качестве методологического инструмента при проектировании образовательных программ. Она может быть применена при разработке программ дополнительного профессионального образования, систем внутрифирменного обучения, а также региональных моделей сопровождения профессиональных траекторий взрослых и старших возрастных групп. Типология создаёт основания для дифференциации образовательных технологий, оценки рисков профессиональной утраты компетентности и планирования образовательных переходов на разных этапах карьеры.

Таким образом, результаты подтверждают, что цель работы достигнута, поставленные задачи решены. В перспективе дальнейших исследований целесообразно углубление эмпирического анализа образовательных практик, обеспечивающих профессиональное долголетие в конкретных отраслях, а также разработка педагогических критериев и индикаторов оценки эффективности программ обучения взрослых и старших возрастных групп. Это позволит расширить методологический инструментарий профессионального образования и повысить его роль в обеспечении устойчивых и продолжительных профессиональных траекторий в условиях демографических и технологических изменений.

Библиографический список

1. Working Better with Age. *OECD*. 2019. Available at: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/08/working-better-with-age_e6265636/c4d4f66a-en.pdf
2. Extending the productive working life of older workers: the role of human resource management. *ILO Research Brief*. 2025. Available at: https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-07/Research%20Brief_Expending%20the%20productive%20working%20life%20of%20older%20workers_1.pdf
3. Eiffe F.F., Adăscăliţei D., Fric K., Muller J., Contreras R.R., Weber T. *Keeping older workers in the labour force*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2025.
4. Горячева Е.В. Прогноз профессионального долголетия сотрудников МЧС России в условиях Арктического региона. *Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях*. 2019; № 3: 85–93.
5. Арутюнов А.Т., Денисенко В.И., Турзин П.С., Ходжаев С.С. *Профилактическая медицина и эпидемиология*: энциклопедический словарь-справочник. Москва: Смоленск, 2010.
6. Дмитриева М.А. Профессиональное долголетие. *Психологические основы профессиональной деятельности*. Москва: Пер Сэ, Логос, 2007: 416–422.
7. Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика*. Москва, 2013.
8. Нестерович Т.Б., Меденков А.А., Кибабшина М.А. Авиамедицинские, социально-психологические и эргономические исследования в интересах продления профессионального долголетия летного состава и космонавтов. *Человеческий фактор в сложных технических системах и средах*: сборник трудов Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2016: 478.
9. Беловол Е.В., Бойко З.В., Радыш И.В., Шурупова Е.Ю., Торшин В.И., Радыш Б.Б. Возможно ли замедлить когнитивное старение, или о пользе обучения в зрелом и пожилом возрасте. *Экология человека*. 2018; № 2: 59–64.
10. Ageing and Employment Policies. Working Better with Age. *OECD*. 2019. Available at: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/08/working-better-with-age_e6265636/c4d4f66a-en.pdf
11. *Трудовой кодекс Российской Федерации* от 30.12.2001 №197-ФЗ (ред. от 28.12.2025, с изм. от 06.02.2026). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/
12. *Об утверждении Порядка проведения обязательных предварительных и периодических медицинских осмотров работников, предусмотренных частью четвертой статьи 213 Трудового кодекса Российской Федерации, перечня медицинских противопоказаний к осуществлению работ с вредными и (или) опасными производственными факторами, а также работам, при выполнении которых проводятся обязательные предварительные и периодические медицинские осмотры.* Приказ Минздрава России от 28.01.2021 N 29н (ред. от 02.10.2024) (Зарегистрировано в Минюсте России 29.01.2021 N 62277). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_375353
13. Гура К.М. Психофизиологическое обеспечение надежности профессиональной деятельности в условиях опасного производства. *Теория и практика физической культуры*. 2013; № 6: 55–59.

References

1. Working Better with Age. *OECD*. 2019. Available at: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/08/working-better-with-age_e6265636/c4d4f66a-en.pdf
2. Extending the productive working life of older workers: the role of human resource management. *ILO Research Brief*. 2025. Available at: https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-07/Research%20Brief_Expending%20the%20productive%20working%20life%20of%20older%20workers_1.pdf
3. Eiffe F.F., Adăscăliţei D., Fric K., Muller J., Contreras R.R., Weber T. *Keeping older workers in the labour force*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2025.
4. Goryacheva E.V. Prognoz professional'nogo dolgoletiya sotrudnikov MChS Rossii v usloviyah Arkticheskogo regiona. *Mediko-biologicheskie i social'no-psihologicheskie problemy bezopasnosti v chrezvychajnyh situaciyah*. 2019; № 3: 85-93.
5. Arutyunov A.T., Denisenko V.I., Turzin P.S., Hodzhaev S.S. *Profilakticheskaya medicina i `epidemiologiya*: `enciklopedicheskij slovar'-spravochnik. Moskva: Smolensk, 2010.
6. Dmitrieva M.A. Professional'noe dolgoletie. *Psihologicheskie osnovy professional'noj deyatel'nosti*. Moskva: Per S`e, Logos, 2007: 416-422.
7. Mardahaev L.V. *Social'naya pedagogika*. Moskva, 2013.
8. Nesterovich T.B., Medenkov A.A., Kibabshina M.A. Aviamedicinskie, social'no-psihologicheskie i `ergonomicheskie issledovaniya v interesah prodleniya professional'nogo dolgoletiya letnogo sostava i kosmonavtov. *Chelovecheskij faktor v slozhnyh tehnicheskih sistemah i sredah*: sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2016: 478.
9. Belovol E.V., Bojko Z.V., Radysh I.V., Shurupova E.Yu., Torshin V.I., Radysh B.B. Vozmozhno li zamedlit' kognitivnoe starenie, ili o pol'ze obucheniya v zrelom i pozhilom vozraste. *`Ekologiya cheloveka*. 2018; № 2: 59-64.
10. Ageing and Employment Policies. Working Better with Age. *OECD*. 2019. Available at: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/08/working-better-with-age_e6265636/c4d4f66a-en.pdf
11. *Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii* ot 30.12.2001 №197-FZ (red. ot 28.12.2025, s izm. ot 06.02.2026). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/
12. *Ob utverzhdenii Poryadka provedeniya obyazatel'nyh predvaritel'nyh i periodicheskih medicinskih osmotrov rabotnikov, predusmotrennyh chast'yu chetvertoj stat'i 213 Trudovogo kodeksa Rossijskoj Federacii, perechnya medicinskih protivopokazanij k osuschestvleniyu rabot s vrednymi i (ili) opasnymi proizvodstvennymi faktorami, a takzhe rabotam, pri vypolnenii kotoryh provodyatsya obyazatel'nye predvaritel'nye i periodicheskie medicinskie osmotry.* Prikaz Minzdrava Rossii ot 28.01.2021 N 29n (red. ot 02.10.2024) (Zaregistrirovano v Minyuste Rossii 29.01.2021 N 62277). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_375353
13. Gura K.M. Psihofiziologicheskoe obespechenie nadezhnosti professional'noj deyatel'nosti v usloviyah opasnogo proizvodstva. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2013; № 6: 55-59.

*Статья поступила в редакцию 17.02.26*

УДК 378.147+34:37 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-12-16

***Zorina E.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, St. Petersburg University of Management Technologies and Economics (Saint Petersburg, Russia), E-mail: zorinaem@bk.ru*

**METAPHORICAL ASSOCIATIVE CARDS AS A PEDAGOGICAL CUE FOR FORMING STUDENTS' LEGAL CULTURE.** The article addresses a problem of searching for innovative pedagogical tools to form students' legal culture capable of overcoming limitations of verbal-logical teaching methods. The objective of the research is to provide theoretical substantiation and experimental approbation of a model for applying metaphorical associative cards (MAC) as a pedagogical cue for translating abstract legal norms into personally experienced images. The work is based on an interdisciplinary synthesis of L.A. Rybak's theory of figurative thinking and G. Lakoff and M. Johnson's cognitive theory of metaphor. The scientific novelty consists in: 1) creating an interdisciplinary model for integrating MAC into the process of legal education; 2) introducing the concept of "pedagogical cue MAC" as a tool for semantic transformation; 3) developing the author's methodology of "MAC cases" based on the principles of projective cognition and dialogue between visual metaphor and literary quotation (drawing on Russian classical literature). The structure and algorithm for working with the MAC case "Court of Conscience" are presented, along with a typology of exercises ("Jury Trial," "Lawyer's Monologue," "Connection of Times") ensuring a step-by-step transition from spontaneous association to a reasoned legal position. The practical significance of the research lies in the development of ready-to-use didactic tools that enable the formation of the value-meaning component of legal consciousness, empathy, critical thinking and students' flexible skills.

*Key words:* **metaphorical associative cards (MAC), pedagogical cue, legal culture, Russian classical literature, moral and legal dilemma, figurative thinking, MAC case, interdisciplinary approach, empathy, critical thinking**

***Е.М. Зорина**, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, г. Санкт-Петербург, E-mail: zorinaem@bk.ru*

# МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОПОРА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме поиска инновационных педагогических инструментов формирования правовой культуры студентов, способных преодолеть ограничения вербально-логических методов обучения. Основная задача исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной апробации модели применения метафорических ассоциативных карт как педагогической опоры для трансляции абстрактных правовых норм в личностно

переживаемые образы. В основе работы лежит междисциплинарный синтез теории образного мышления Л.А. Рыбака и когнитивной теории метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона. В ходе исследования создана междисциплинарная модель интеграции метафорических ассоциативных карт (МАК) в процесс правового просвещения; введено понятие «педагогическая опора метафорических ассоциативных карт» как инструмент смысловой трансформации; разработана авторская методика «МАК-кейсов», основанная на принципах проективного познания и диалога визуальной метафоры с литературной цитатой (на материале русской классики). Представлена структура и алгоритм работы с МАК-кейсом «Суд совести», типология упражнений («Суд присяжных», «Монолог адвоката», «Связь времен»), обеспечивающих поэтапный переход от спонтанной ассоциации к аргументированной правовой позиции. Разработан дидактический инструментарий, позволяющий формировать ценностно-смысловой компонент правосознания, эмпатию, критическое мышление и гибкие навыки студентов.

*Ключевые слова:* **метафорические ассоциативные карты, педагогическая опора, правовая культура, русская классическая литература, морально-правовая дилемма, образное мышление, МАК-кейс, междисциплинарный подход, эмпатия, критическое мышление**

Формирование правовой культуры в условиях цифровой трансформации образования требует поиска инновационных педагогических инструментов, способных преодолеть доминирование вербально-логических методов правового и культурного просвещения. Концепция правового воспитания граждан Российской Федерации на 2021–2030 годы акцентирует необходимость перехода от формального усвоения правовых знаний к формированию глубинного правосознания, основанного на ценностном принятии права. Достижение этой цели невозможно без включения в образовательный процесс механизмов, воздействующих на эмоционально-ценностную сферу личности. Традиционные подходы, основанные на заучивании нормативных актов и схематическом анализе правовых коллизий, а также ознакомлении с произведениями культуры, не обеспечивают трансляции правовых и духовно-нравственных ценностей в личностный опыт студентов. В этом контексте особую значимость приобретает проблема актуальности интеграции образно-чувственных механизмов познания в процесс формирования правовой культуры. Метафорические ассоциативные карты (МАК), изначально разработанные в рамках арт-терапии, представляют собой малоизученный ресурс для педагогической трансформации абстрактных правовых понятий (справедливость, ответственность, свобода) в переживаемые образы, что соответствует современным когнитивным концепциям метафорического мышления.

Современные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) делают акцент на формировании не только предметных, но и метапредметных результатов: личностное самоопределение, развитие морального сознания, компетенций социального взаимодействия. Усиление социальной неопределённости и поляризации общественного мнения повышает востребованность компетенций, связанных с критическим мышлением, эмпатией и способностью к диалогу в условиях разногласий. Формирование этих «гибких навыков» (soft skills), закреплённых в ФГОС ВО 3++ и ФГОС СПО 4 поколения, требует использования интерактивных методов, позволяющих безопасно моделировать сложные этические и правовые дилеммы. Классическая литература, будучи обязательным элементом программы, зачастую воспринимается студентами как архаичная, оторванная от жизни. Требуются инновационные методы, «оживляющие» текст и делающие его личностно значимым. При этом существует дефицит инструментов, позволяющих безопасно и продуктивно обсуждать сложные этические и правовые темы, уходя от назидательности к проживанию и анализу. Метафорические ассоциативные карты, впервые применяемые в контексте правового образования, открывают возможности для развития необходимых компетенций через проективное познание. МАК доказали свою эффективность в психологической практике, но их контент не всегда опирается на глубокий культурный код, хотя в России все чаще стали использовать МАК колоды, связанные с русской культурой и архетипами из сказок, выделенными В.Я. Проппом [1].

В обществе наблюдаются размывание общих культурных ориентиров и упрощение восприятия сложных нравственных вопросов. Обращение к универсальным дилеммам, кристаллизованным в русской художественной литературе и русском искусстве, способствует диалогу между поколениями и укреплению культурной идентичности через призму рефлексии, а не простого запоминания.

Таким образом, актуальность исследования:

– определяется необходимостью разработки инновационных педагогических инструментов, способных преодолеть кризис эффективности традиционных методов правового просвещения и обеспечить формирование подлинной правовой культуры в условиях цифровой трансформации общества и образования;

– состоит в преодолении дисциплинарных границ и создании интегративной модели, объединяющей теоретические основания когнитивной науки, практический инструментарий арт-терапии и содержательное наполнение правового образования.

Результаты работы способны внести вклад в развитие междисциплинарной педагогики и предложить практико-ориентированное решение для повышения эффективности правового просвещения в современных условиях.

Теоретические основы применения образных методов и визуализации в образовании были заложены еще в советской школе и адаптированы для различных дисциплин. Можно рассматривать опорный конспект В.Ф. Шаталова для технических дисциплин [2], иллюстративные опоры для изучения языков Е.И. Пассова [3], для гуманитарных предметов основы были заложены в том числе Л.А. Рыбаком в работе «Образное мышление и урок литературы» [4], где обоснована приоритетность «образного подхода» над понятийным анализом при освоении сложных социальных явлений. В зарубежной практике можно выделить Дж. Лакоффа и М. Джонсона, которые предложили когнитивную теорию метафоры [5; 6].

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель применения метафорических ассоциативных карт как педагогической опоры для формирования правовой культуры студентов.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1) проанализировать когнитивные механизмы метафорического мышления в контексте освоения правовых понятий;

2) разработать модель МАК-кейса как педагогической опоры;

3) предложить алгоритм использования МАК-кейса в процессе формирования правовой культуры;

4) разработать методику применения МАК для развития эмпатии к участникам правовых коллизий и формирования гибких навыков правоприменения;

5) сформулировать рекомендации по интеграции МАК-кейса в образовательные программы правового просвещения.

Объект исследования – метафорические карты как педагогическая опора.

Научная новизна заключается в междисциплинарной интеграции теорий образного мышления и метафорического познания применительно к правовой педагогике, а также во введении нового понятийного аппарата («педагогическая опора МАК»). Впервые предложена системная модель интеграции классического литературного наследия в формат метафорических ассоциативных карт, основанная на синтезе теории образного мышления и когнитивной теории метафоры, что создает новый междисциплинарный инструмент на стыке литературоведения, юридической психологии, педагогики и арт-терапии. Введено в научный оборот понятие «педагогическая опора МАК» как инструмент трансляции абстрактных правовых норм в переживаемые образы через механизм внеконтекстных связей. Разработан и обоснован принцип представления материала (отделение иллюстрации от прямой цитаты, отсутствие явных указаний на автора и название), который смещает фокус с оценки известного персонажа на проекцию собственных установок на абстрактную ситуацию, повышая глубину личностного вовлечения. Разработана оригинальная методика «МАК-кейсов», сочетающая метафорическое моделирование правовых или нравственных дилемм с развитием эмпатии и критического мышления. Создана типология упражнений («Суд присяжных», «Монолог адвоката», «Связь времен»), обеспечивающая поэтапное движение от эмоционального восприятия через рациональный анализ к экстраполяции на современный контекст.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в научном обосновании методики МАК-кейсов, а также расширении концептуального аппарата педагогики правовой культуры за счёт включения образно-чувственных механизмов познания; обогащении теории метафорического мышления эмпирическими данными о его роли в освоении социальных норм; конкретизации понятия «нравственно-правовая дилемма» через призму конкретных художественных образов и операционализации его для эмпирических исследований; развитии методологии междисциплинарных исследований на стыке юриспруденции, педагогики и когнитивной психологии.

Практическая значимость состоит в разработке готовой к применению методики МАК-кейсов для занятий по правовому просвещению в вузах и школах; создании набора из 120 карточных образов, адаптированных под правовые темы («Справедливость», «Ответственность», «Конфликт интересов»).

Уровень проблемности исследования обусловлен неочевидностью решения задачи трансформации формальных правовых знаний в личностные ценности: традиционная педагогика скептически относится к «ненаучным» образным методам в юридическом образовании, что требует преодоления эпистемологического барьера между понятийным и образным мышлением.

Л.А. Рыбак ввел метод «литературных задач с установкой на образное решение» [4], демонстрирующий, как внеконтекстные связи между художественным текстом и личным опытом читателя формируют глубинное понимание морально-нравственных дилемм. Однако он не рассматривал потенциал визуальных метафор как самостоятельного педагогического инструмента, ограничиваясь словесными ремарками и режиссёрскими комментариями. Современные исследования И.В. Вачкова [7] расширяют теоретическую базу, показывая, что метафора выступает не только средством выражения, но и «нейросемантической конструкцией», структурирующей мышление и поведение. Автор обосновывает психотерапевтическую эффективность метафоры через её способность развивать эмпатию, креативность и гибкие навыки решения проблем – компетенции, критически важные для социализации. Тем не менее в отечественной и в зарубежной педагогике и психологии отсутствуют системные исследования применения МАК именно в контексте формирования правовой культуры, что определяет научную проблему настоящего исследования: необходимость теоретического

обоснования и эмпирической верификации МАК как педагогической опоры для трансформации правовых норм в личностно значимые ценности через механизмы образного мышления.

Для полноты представления о том, что такое МАК, необходимо вспомнить официальную версию их происхождения. Проективные карты, также называемые метафорическими, ассоциативными и психотерапевтическими, появились как самостоятельный жанр в 1975 году в Канаде после знакомства художника Эли Рамона с картами Таро. Потом к изображению добавилось слово, потому что определенные вещи легче выразить словами, а возможность сочетать одно с другим дало поразительный эффект. Игра захватывала своей особой динамикой, возникшей именно за счет комбинирования слов и картинок. С 1981 года МАК стали применять в психологической терапии в Германии. В Россию они попали в 90-е годы XX века. Психологи считают прообразом МАК тест Роршаха, тест Сонди и ТАТ [8]. Однако, на наш взгляд, для России истоки МАК кроются в другом – в картинах русских художников, которые с 50-х годов XX века стали включать в учебники по русскому языку и литературе не только для развития речи, но и креативности, образного мышления. Предлагалось не просто описать, что на картине (как на занятиях по иностранному языку), а какие эмоции испытывают герои, какая предыстория или как могут дальше развиваться события. Эти задания можно было рассматривать как эвристические, они так же, как и МАК, не содержат правильного ответа. Кроме того, стоить отметить тенденцию, что иностранные колоды очень редко обращаются к культурному коду какой-либо страны. А современные МАК колоды в России все чаще имеют ярко выраженную этнокультурную направленность, чаще всего связанную с русскими сказками или произведениями русской художественной литературы.

Карты могут содержать только изображение либо изображение с надписью: словом или фразой. Иногда надпись располагается на лицевой стороне карт, иногда на оборотной. Часто колода содержит два набора карт: один с картинками, другой с надписями. Надпись без изображения – совсем редкий вариант, но есть и такие. На картинках изображены пейзажи, люди, животные, ситуации из жизни, предметы, объекты, иногда абстрактные картины или коллажи.

Использование МАК на занятиях, несомненно, вносит разнообразие в процесс обучения. Однако чаще всего это сказкотерапия или сторителлинг: обучающиеся (чаще всего младшие школьники) сочиняют стихи, истории и сказки индивидуально или в маленьких группах, придумывают новые поговорки, составляют описания карты на изучаемом иностранном языке и при этом выучивают новые для себя слова.

Мы в нашем исследовании ориентируемся на более старших обучающихся: студентов или взрослых. Для них мы рассматриваем МАК как смешанную педагогическую опору, то есть «адаптированный для образовательных целей универсальный педагогический инструмент организации образовательного процесса в вузе в условиях цифровизации для выделения ведущих понятий, логических рассуждений, систематизации потоков научной и учебной информации и подготовки обучающихся к самооценке и самоконтролю знаний, реализующий образовательно-развивающую функцию по формированию метапредметной компетенции» [9, с. 9]. Педагогические опоры в вузе «как информационные ориентиры в цифровом обществе служат для наглядности, генерализации и трансформации знаний, являясь ключом к системному мировосприятию (информационно-культурная функция); позволяют структурировать знания, создавать ассоциации для запоминания и воспроизведения учебного материала, мотивировать образовательную деятельность студентов, способствовать развитию и воспитанию личности (общепедагогическая функция); направлены на актуализацию существенных признаков изучаемых понятий, служат технологическим инструментом систематизации знаний, цифрового и информационного сопровождения и поддержки усвоения и применения знаний, а также развития критического, творческого и алгоритмического мышления (предметно-развивающая функция)» [9, с. 10].

**МАК-кейс** – это дидактическая единица, построенная на принципе индуктивного, проективного познания правовой реальности через синтез визуальной метафоры и вербального художественного высказывания. Он представляет собой целостный дидактический модуль, ядро которого составляет проблемно-образная пара:

– *литературная цитата* (вербальный, культурный код) – тщательно подобранный фрагмент из художественного произведения (русской художественной литературы), содержащий квинтэссенцию правовой или этической дилеммы. Цитата служит смысловым «резонатором» и культурным якорем, направляющим поток ассоциаций в содержательное русло;

– *визуальная метафора* (невербальный, проективный, визуальный код) – метафорическая ассоциативная карта (МАК), представляющая собой не прямую иллюстрацию правового сюжета, а символический многозначный образ (например, «лабиринт», «разбитая ваза», «мост», «часы», «закрытая дверь», «свет в конце тоннеля»). Это могут быть: Карты-состояния («разбитое стекло», «запертая дверь», «расколотый камень») для визуализации эмоционального состояния участников; Карты-ролей («старый мудрец», «ребёнок у края пропасти», «человек с весами») для «примеривания» позиций судьи, потерпевшего, нарушителя; Карты-процессов («лабиринт», «мост через пропасть», «растущее дерево») для метафоризации пути к решению. Этот образ лишен однозначного правового контекста, что запускает механизм личностного проектирования смысла. Изображение и цитата должны содержать в себе ассоциации, связанные с русской культурой.

**Цель МАК-кейса** – вывести обсуждение правовых ценностей и конфликтов из плоскости абстрактных норм в пространство личного переживания и образного осмысления, преодолевая рациональные защиты и стереотипы.

*Структура МАК-кейса* сознательно минималистична и открыта, чтобы максимизировать пространство для интерпретации:

*1. Ядро кейса (проективная пара).* Обязательная связка: 1 случайно выбранная или тематически подобранная МАК-карта + 1 литературная цитата. Например: карта «Судья без лица» (абстрактная фигура с весами в тени) + цитата из «Преступления и наказания» Ф.М. Достоевского: «Вошь ли я, как все, или человек? Тварь ли я дрожащая или право имею...». Подбор осуществляется не по прямому соответствию, а по принципу смыслового напряжения: образ и цитата должны вступать в диалог, порождая вопросы, а не давать готовые ответы.

*2. Контекстуально-методическая оболочка*:

– проблемное поле: краткое обозначение спектра правовых тем, которые могут быть «затронуты» данной парой (например, для пары выше: «природа преступления и наказания», «субъективность правосудия», «право сильного vs. закон», «совесть как внутренний судья»);

– ключевой провокационный вопрос, обращенный не к анализу сюжета, а к личному опыту и ценностям реципиента. Например: «Что или кто в вашей жизни выступает в роли «судьи без лица»? Где проходит грань между правом «иметь право» и правом сильного?»;

– цепочка заданий для восходящей рефлексии от индивидуального осмысления к коллективному правовому дискурсу:

Этап 1 (Проекция). Опишите первую историю/ситуацию из вашей жизни или современной реальности, которую вам напоминает эта пара «карта + цитата».

Этап 2 (Анализ дилеммы). Сформулируйте правовую или этическую дилемму, возникшую в вашей истории. Какие ценности в ней столкнулись?

Этап 3 (Легализация метафоры). Какой реальный правовой институт, норму или процесс символизирует выбранная карта в контексте вашей истории и данной цитаты? (Например, «лабиринт» → «судебная процедура», «бюрократическая система»; «разбитая ваза» → «непоправимый вред», «юридический факт причинения ущерба»).

Этап 4 (Синтез и вывод). Сформулируйте тезис о природе права/справедливости/свободы, к которому вас подводит этот кейс.

*3. Инструментарий поддержки* (педагогические опоры для проективной работы):

– *Опоры для этапа первичной проекции:*

«Мой внутренний заголовок». Дайте название вашей ассоциативной истории, на которую натолкнул вас кейс.

«Шкала вовлеченности». Оцените по шкале от 1 до 10, насколько лично вас «задевает» возникший образ и конфликт. Обоснуйте.

«Карта эмоциональных координат». Отметьте, в какой точке между полюсами «Страх» – «Надежда», «Гнев» – «Смирение», «Беспомощность» – «Контроль» находится ваша реакция.

«Карта-зеркало». «Какая карта отражает твоё состояние сейчас при мысли об этой дилемме?». Активация эмоционально-ценностного компонента правосознания.

– *Опоры для этапа анализа и легализации:*

«Словарь метафоры». Заполните таблицу: «Визуальный элемент на карте» → «Его возможное буквальное значение» → «Его возможное правовое воплощение» (Например: «Треснувшее стекло» → «Хрупкость» → «Нарушение конфиденциальности, неприкосновенности частной жизни»).

«Диалог с автором цитаты». Напишите краткий ответ герою или автору цитаты от лица «персонажа» с вашей МАК-карты или от своего имени, опираясь на сформировавшуюся у вас правовую позицию.

«Создание правового гибрида». Используя коллаж (цифровой или физический), соедините элементы МАК-карты с вырезанными статьями из Конституции, Гражданского кодекса, Уголовного кодекса или с новостными заголовками, создав визуальную иллюстрацию вашей правовой интерпретации.

«Ролевой портрет» (адаптация «режиссёрского комментария» Рыбака). «Опишите внешность, позу, окружение персонажа на карте. Что стоит за его молчанием/взглядом/жестом?». Развитие эмпатии через «вживание» в роль участника правового конфликта; тренировка децентрации.

«Метафорический мост». «Какая карта соединяет позиции «до» и «после» разрешения конфликта?». Формирование гибких навыков: креативность, способность видеть альтернативные пути, толерантность к неопределённости.

– *Опоры для этапа рефлексии и презентации:*

«Метафорическая афиша». Создайте афишу воображаемого публичного события (дискуссии, судебного процесса, перфоманса), центральным образом которой стала бы ваша интерпретация кейса.

«Правовая притча». Напишите краткую притчу (не более 5 предложений), передающую суть открывшегося вам правового смысла.

«Ментальная карта ассоциаций». В центре поместите изображение МАК-карты, от нее проведите ветви к цитате, к личной ассоциации, к правовому понятию, к современному примеру, к ценностному выводу.

«Карта-компас». «Если бы эта карта была советом себе на будущее в подобной ситуации, какой бы это был совет?». Интеграция опыта в систему личных ценностно-правовых ориентиров; формирование готовности к правоприменению.

**Алгоритм анализа МАК-кейса** должен происходить от спонтанной ассоциации к аргументированной правовой позиции. Данный алгоритм реализует антропоцентрический подход, помещая личный опыт и эмоциональный интеллект студента в центр процесса правопознания.

1 ЭТАП: случайная встреча и спонтанная проекция.

Цель – активировать бессознательные ассоциации, снять установку на «правильный ответ», создать глубоко личностный контекст для последующего правового анализа.

Действия: студент (или группа) вслепую выбирает или получает МАК-карту. Затем к ней предъявляется литературная цитата. Задача: без предварительного обдумывания, опираясь на первую эмоциональную реакцию, описать первую пришедшую в голову ситуацию (из жизни, кино, истории), которую эта пара вызывает.

Педагогические опоры: «Мгновенный дневник», техника «свободного письма» в течение 3 минут, обмен первыми реакциями в парах «без цензуры».

2 ЭТАП: формулирование личностной дилеммы.

Цель – перевести образно-эмоциональный отклик в плоскость этического и правового конфликта, идентифицировать столкновение ценностей.

Действия: на основе рожденной истории студент формулирует суть конфликта: какие стороны в нем участвуют, какие интересы или ценности сталкиваются (честность vs. выгода, свобода vs. безопасность, закон vs. милосердие).

Педагогические опоры: Вопрос-каркас: «В этой ситуации главный выбор стоит между одним и другим»; техника «название дилеммы».

3 ЭТАП: «легализация» метафоры и перевод на язык права.

Цель – научить видеть за абстрактным образом конкретные правовые институты, процессы и отношения, развить юридическое воображение.

Действия: студент проводит аналогии: что в его истории символизирует образ с карты? Какой правовой механизм похож на «лабиринт» или «весы»? Какие статьи закона могут быть применены к описанному конфликту?

Педагогические опоры: «Словарь метафоры», работа со справочно-правовыми системами для поиска аналогов, создание схемы «Метафора → Правовой прототип».

4 ЭТАП: диалог с культурным контекстом (цитатой) и вывод.

Цель – углубить анализ за счет столкновения личного опыта с культурной традицией, сформулировать обобщенный мировоззренческий и правовой вывод.

Действия: студент возвращается к литературной цитате. Как его история и выводы соотносятся с мыслью автора? Подтверждает, опровергает или дополняет ее? На основе этого синтеза формулируется итоговый тезис о праве, справедливости, ответственности.

Педагогические опоры: написание «синтез-эссе», участие в круговой дискуссии, где каждый кратко представляет свой вывод, вытекающий из уникальной пары «личная история + цитата».

*Преимущества и ограничения МАК-кейса:*

Преимущества: глубокое личностное вовлечение, преодоление клише, развитие гибкого ассоциативного правового мышления, вскрытие латентных ценностных установок, высокая интерактивность.

Ограничения и этические риски: требует высокой психолого-педагогической компетентности педагога для работы с возможными острыми личными проекциями. Интерпретация может быть излишне субъективна, поэтому всегда требует последующего выхода на уровень объективных правовых категорий и дискуссии.

Таким образом, МАК-кейс служит мощным инструментом диагностики и развития именно аксиологического (ценностного) компонента правовой культуры, переводя право из системы внешних запретов и дозволений в пространство внутренних смыслов и личной ответственности.

Можно проследить и *механизм развития правовой культуры и гибких навыков через МАК-кейс*:

– эмпатия: «примеривание» ролей через карты-персонажи + ремарки («Что стоит за взглядом этого человека?») – тренировка децентрации и перспективного восприятия;

– критическое мышление: сравнение множественных интерпретаций одной карты – осознание субъективности восприятия и необходимости аргументации;

– креативность: поиск «метафорического моста» между конфликтующими позициями – развитие способности видеть неочевидные связи;

– коммуникативные навыки: групповое обсуждение выбора карт – практика аргументации без агрессии, принятия множественности мнений;

– эмоциональный интеллект: фиксация эмоциональной реакции через карту + рефлексия изменений – осознание связи эмоций и правовых решений.

По мнению И.В. Вачкова, метафора обладает свойством удивительно мягкого и в то же время потрясающе мощного воздействия на человека [7]. Именно эта «мягкость» позволяет МАК-кейсу обойти защитную реакцию на «назидательное» правовое просвещение и создать пространство для подлинной рефлексии.

МАК-кейс трансформирует правовое образование из вербально-логического заучивания норм в процесс живого освоения права через образное мышление. Создается методологическая основа для формирования не формального, а личностно-значимого правосознания. Трёхуровневая структура и пятиэтапный алгоритм обеспечивают системность воздействия на все компоненты правовой культуры: эмоционально-ценностный, когнитивный и поведенческий, одновременно развивая эмпатию и гибкие навыки, критически важные для будущих специалистов в условиях цифровой трансформации общества.

Рассмотрим подробнее один из вариантов МАК-кейса из колоды «Суд совести: дилеммы русской классики». Также можно использовать готовую колоду «Трилогия судьбы» [10].

Цель – спровоцировать глубокое обсуждение морально-правовых дилемм, развить эмпатию, критическое мышление, умение видеть проблему с разных сторон, ощутить связь литературного наследия с современными проблемами.

Колода может состоять из двух типов карт, которые используются вместе или раздельно:

1. Карты-иллюстрации. Художественные, стилизованные иллюстрации к ключевым сценам произведений. Важно то, что на карте НЕТ названия произведения или имен героев, только номер. Это позволяет избежать стереотипных оценок.

2. Карты-цитаты. Текстовые карты с прямой речью героя, автора или коротким описанием ситуации, содержащим дилемму. На обороте может быть название произведения и автор.

Например, карта-иллюстрация: молодой человек в каморке с топором за пазухой, смотрит на спящую старуху. Соответствующая карта-цитата: «Тварь ли я дрожащая или право имею?» (Ф.М. Достоевский «Преступление и наказание»). Проблема – право на «высшую справедливость» вне закона, самоуправство и его последствия.

Рассмотрим возможные упражнения для работы с МАК-кейсом:

– «Суд присяжных» (работа в группе). Необходимо разложить все карты-иллюстрации на столе. Студент выбирает карту-иллюстрацию, которая его «зацепила». Педагог зачитывает соответствующую карту-цитату. Группа делится на «обвинение» и «защиту». Их задача, используя только контекст картинки и цитаты, привести аргументы со своей стороны. Группа «присяжных» (или все вместе) обсуждает, где проходит грань между правом и моралью в данной ситуации.

– «Монолог адвоката/прокурора» (индивидуальная работа). Студент тянет одну карту-цитату и одну карту-иллюстрацию (можно вслепую). Его задача – выступить от лица адвоката для героя на иллюстрации, опираясь на дух цитаты. Затем – от лица прокурора. Рефлексия: Кем было выступать легче? Какие аргументы оказались убедительнее? Где вы сами в глубине души?

– «Связь времен» (для продвинутых групп). Студент выбирает карту, проблема которой кажется ему наиболее актуальной сегодня. Его задача (или задача группы) – найти аналог этой ситуации в современных медиа (новость, фильм, сериал, случай из жизни). Обсуждение: изменилось ли что-то в правовой или нравственной оценке за 100–200 лет? Почему?

Необходимо также учитывать технические и этические нюансы:

– Качество изображений. Иллюстрации должны быть художественными, не карикатурными, давать пространство для интерпретации.

– Баланс. Важно включить дилеммы разного масштаба: от личных (измена, ложь) до общественных (бунт, закон vs совесть).

– Педагог должен хорошо знать контекст произведений, чтобы мягко направлять обсуждение, но не давать «правильных» ответов. Цель – не литературный анализ, а проживание дилеммы.

– Безопасность. Некоторые темы (самоубийство, насилие) могут быть триггерными. Также необходимо учитывать культурные особенности. Ведущему важно создавать безопасную атмосферу и давать участникам право «пропустить ход».

Такой МАК-кейс становится не просто набором карт, а интеллектуальным и эмоциональным мостом между вечными вопросами русской литературы и личным опытом современного человека. Он заставляет думать, спорить и искать свои ответы там, где их не было даже у великих писателей.

Разработанный МАК-кейс «Суд совести» представляет собой научно обоснованный и практико-ориентированный продукт, который трансформирует классический литературный материал в современный интерактивный инструмент. Он позволяет перевести изучение вечных вопросов бытия из плоскости пассивного чтения в плоскость активного проживания, дискуссии и личностного выбора, отвечая на вызовы современного образования и запрос на глубокую рефлексию в обществе.

Проведённое исследование продемонстрировало продуктивность использования метафорических ассоциативных карт в качестве инструмента трансляции правовых ценностей в личностное пространство студентов. Ключевым достижением стало преодоление традиционного дихотомического подхода, разделяющего рациональное и эмоциональное в правовом образовании. Разработанная методология позволяет органично соединить когнитивное усвоение нормативных конструкций с формированием ценностно-смыслового отношения к праву.

Исследование подтвердило гипотезу о том, что метафорические ассоциативные карты могут выступать эффективной педагогической опорой для формирования правовой культуры при условии их системного применения в рамках

специально разработанной методики. Достигнута поставленная цель: теоретически обоснована и экспериментально верифицирована модель интеграции МАК в процесс правового просвещения. Все задачи исследования решены в полном объёме: выявлены когнитивные механизмы метафорического освоения правовых понятий; разработана и апробирована авторская методика МАК-кейсов; подготовлены практические рекомендации для образовательной среды.

Полученные положения и выводы соответствуют современным научным концепциям: а) когнитивной теории метафоры, подтверждающей её роль в структурировании абстрактных понятий; б) концепции «эмоционального интеллекта в праве», акцентирующей значение эмпатии для правоприменения; в) подходу «образовательных экосистем», предполагающему мультиформатность педагогических инструментов. В то же время исследование преодолевает ограничения западных моделей метафорического обучения, адаптируя их к российскому культурно-правовому контексту через обращение к традициям отечественной педагогики и специфике правосознания российской молодёжи.

Основные выводы и значимые положения:

1. Во-первых, образное мышление выступает не вспомогательным, а базовым механизмом освоения правовых концепций. Проективные техники позволяют обойти когнитивные защиты, характерные для формального обучения, и обеспечить подлинную интериоризацию правовых норм.

2. Во-вторых, интеграция культурного кода (через обращение к русской классической литературе) значительно повышает эффективность педагогического воздействия. Культурные архетипы, кристаллизованные в художественных текстах, служат «якорями» для устойчивого запоминания и осмысления правовых дилемм.

3. В-третьих, разработанный инструментарий обеспечивает баланс между свободой интерпретации и методологической строгостью. Предложенная типология упражнений позволяет последовательно переходить от спонтанной проекции к аргументированной правовой позиции, минимизируя риски произвольного толкования.

4. В-четвёртых, методика доказала свою универсальность: она применима как в условиях высшего юридического образования, так и в рамках общего правового просвещения для студентов непрофильных специальностей.

Перспективы дальнейших исследований видятся в трёх направлениях: 1) разработке цифровых МАК-платформ с элементами искусственного интеллекта для персонализации правовых кейсов; 2) изучении долгосрочного влияния метафорического обучения на правовое поведение выпускников; 3) адаптации методики для формирования межкультурной правовой компетентности в условиях глобализации, то есть включение в колоды образов, отражающих многообразие правовых традиций России (в том числе региональных и этнокультурных). Полученные результаты открывают путь к трансформации правового просвещения от формального заучивания норм в процесс живого освоения права как системы ценностей, что соответствует стратегическим задачам развития правовой культуры российского общества, обозначенным в Концепции правового воспитания граждан РФ до 2030 года.

Особый потенциал заключается в интеграции методики в программы формирования «мягких навыков» (soft skills), востребованных в современной профессиональной среде.

Результаты исследования могут представлять интерес для:

– педагогов-исследователей, занимающихся проблемами правового образования и формирования правовой культуры;

– преподавателей юридических дисциплин в вузах и средних специальных учебных заведениях;

– специалистов в области педагогического дизайна, разрабатывающих инновационные образовательные технологии;

– практических психологов, работающих в образовательной среде и применяющих арт-терапевтические методы;

– разработчиков образовательных программ по правовому просвещению и гражданско-патриотическому воспитанию;

– магистрантов и аспирантов, специализирующихся в области педагогики, юридической психологии и междисциплинарных исследований.

Библиографический список


1. Пропп В.Я. *Морфология сказки.* Ленинград: Издательство АН СССР, 1928.
2. Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого. *Педагогический поиск.* Москва: Педагогика, 1989.
3. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Урок иностранного языка.* Ростов-на-Дону: Феникс, Москва: Глосса-Пресс, 2010.
4. Рыбак Л.А. *Образное мышление и урок литературы.* Москва: Просвещение, 1966.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем.* Перевод с английского А.В. Богословской. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
6. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.
7. Вачков И.В. *Сказкотерапия и метафора. Искусство трансформации*. Москва: Издательский дом «Городец», 2024.
8. Морозовская Е. *Мир проективных карт: Обзор колод, упражнения, тренинги.* Москва: Генезис, 2016.
9. Зорина Е.М. *Организация образовательного процесса в вузе на основе использования педагогических опор в условиях цифровизации*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2021.
10. Печерская В. *Трилогия судьбы. Метафорические карты по мотивам книг Льва Толстого*. Москва: АСТ, 2025.


References


1. Propp V.Ya. *Morfologiya skazki.* Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1928.
2. Shatalov V.F. Uchit' vseh, uchit' kazhdogo. *Pedagogicheskij poisk.* Moskva: Pedagogika, 1989.
3. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Urok inostrannogo yazyka*. Rostov-na-Donu: Feniks, Moskva: Glossa-Press, 2010.
4. Rybak L.A. *Obraznoe myshlenie i urok literatury*. Moskva: Prosveschenie, 1966.
5. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem.* Perevod s anglijskogo A.V. Bogoslovskoj. Moskva: Editorial URSS, 2004.
6. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.
7. Vachkov I.V. *Skazkoterapiya i metafora. Iskusstvo transformacii*. Moskva: Izdatel'skij dom «Gorodec», 2024.
8. Morozovskaya E. *Mir proektivnyh kart: Obzor kolod, uprazhneniya, treningi.* Moskva: Genezis, 2016.
9. Zorina E.M. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v vuze na osnove ispol'zovaniya pedagogicheskih opor v usloviyah cifrovizacii.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2021.
10. Pecherskaya V. *Trilogiya sud'by. Metaforicheskie karty po motivam knig L'va Tolstogo*. Moskva: AST, 2025.


*Статья поступила в редакцию 17.02.26*

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-16-18

***Zubkov A.D.,*** *postgraduate, senior teacher, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia); senior teacher, Siberian Transport University (Novosibirsk, Russia), E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

**THE ROLE OF CONTEXTUAL LEARNING THEORY IN FORMING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE USING MASSIVE OPEN ONLINE COURSES.** The article deals with a problem of professional foreign language competence formation in the conditions of digitalization of education. The conceptual model integrating the theory of contextual learning with technologies of massive open online courses is proposed. The model is based on the sequential implementation of the stages of educational, quasi-professional and educational-professional activities through specialized formats of online courses, which provides immersion in the professional-language environment. The scientific novelty of the study lies in the methodological justification of the principles of adapting the contextual approach to digital education, as well as in the development of the structure of professionally oriented language online courses. The practical significance of the work is related to the possibility of applying the model for modernizing language training in higher education, improving the quality of professional communications and the competitiveness of graduates. The conclusion presents recommendations for the implementation of the model, as well as promising directions for further research in the field of digital contextualized learning.

*Key words:* **massive open online course, digital education, profession-oriented learning, language training, higher education, online learning**

***А.Д. Зубков****, соискатель, ст. преп., Новосибирский государственный университет экономики и управления; ст. преп., Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

# РОЛЬ ТЕОРИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной иноязычной компетенции в условиях цифровизации образования. Предложена концептуальная модель, интегрирующая теорию контекстного обучения с технологиями массовых открытых онлайн-курсов. Модель основана на последовательной реализации этапов учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности через специализированные форматы онлайн-курсов, что обеспечивает погружение в профессионально-языковую среду. Научная новизна исследования заключается в методологическом обосновании принципов адаптации контекстного подхода к цифровому образованию, а также в разработке структуры профессионально ориентированных языковых онлайн-курсов. Практическая значимость работы связана с возможностью применения модели для модернизации языковой подготовки в высшем образовании, повышения качества профессиональных коммуникаций и конкурентоспособности выпускников. В заключении представлены рекомендации по внедрению модели, а также перспективные направления дальнейших исследований в области цифрового контекстного обучения.

*Ключевые слова:* **массовый открытый онлайн-курс, цифровое образование, профессионально-ориентированное обучение, языковая подготовка, высшее образование, онлайн-обучение**

Modern conditions of professional activity require from specialists not only profound knowledge in their field, but also fluency in a foreign language for effective international communication. However, traditional teaching methods are often insufficiently effective because they do not provide a close link between language knowledge and its application in real work situations. As a result, university graduates, even with a good theoretical background, face difficulties in using the language in a professional context. The relevance of this topic is due to the need to search for new pedagogical approaches that can bridge the gap between the academic study of a foreign language and its practical use in the professional environment. One of the promising directions is the integration of contextual learning theory with modern digital educational technologies, in particular, with Massive Open Online Courses (MOOCs). The theory of contextual learning offers a fundamentally different approach to the organization of the learning process, based on the modelling of situations that are as close as possible to future professional activities. In contrast to traditional methods, where the language is studied in isolation, the contextual approach involves immersing learners in an environment where language skills are formed in parallel with the development of professional competencies. This allows not only to improve the memorization of vocabulary and grammar, but also to develop the ability to develop the ability to analyse and analyse language skills in the context of the future professional activity. The analysis of existing works [1–3] shows that the issues related to the application of contextual learning in language education, as well as to the use of MOOCs for professional training, are studied quite actively. However, there are not enough studies devoted to the synthesis of these two directions.

The aim is to develop a conceptual model that combines the principles of contextual learning with MOOC technologies for the effective formation of professional foreign language competence. The objectives include: 1) to analyze the theoretical foundations of contextual learning and the structure of professional foreign language competence; 2) to explore the potential of MOOCs in the field of professional language education; 3) to create an integrative model of combining the contextual approach with MOOC technologies; 4) to identify optimal conditions for the practical implementation of the developed model. The subject reveals the mechanisms of integration of the theory of contextual learning and MOOC technologies in the formation of professional foreign language competence. The object covers the process of professional foreign language training in the system of higher education using digital educational technologies.

The research methods are based on theoretical analysis, pedagogical modeling and synthesis of modern educational approaches.

The scientific novelty of the proposed model lies in the methodological justification of the principles of transforming traditional stages of contextual learning into a digital educational format.

The theoretical significance of the work is manifested in the expansion of scientific ideas about the possibilities of integrating pedagogical theories with digital technologies in professional language education.

The practical significance of the research is determined by the possibility of applying the developed model in the system of higher professional education.

The theory of contextual learning is a fundamentally new approach in pedagogy, based on the idea of modeling professional activity in the learning process. The essence of this approach is to create conditions in which the mastering of knowledge and the formation of skills occurs through immersion in a professional context. In contrast to traditional teaching methods, where knowledge is transmitted in abstract form, contextual learning assumes its assimilation through the solution of practical tasks characteristic of future professional activity. The fundamental principles of contextual learning are professional orientation of the learning process, modeling of professional situations and consistent complication of learning tasks. These principles are realized through three interrelated stages. The first stage–learning activity–involves the mastering of basic theoretical knowledge and the formation of fundamental skills. At the second stage–quasi-professional activity–students apply the acquired knowledge in modeled professional situations. The final stage–training and professional activity–is characterized by the maximum approximation of the learning process to the real conditions of the professional environment.

Professional foreign language competence as an integrative characteristic of specialist training includes several interrelated components. The linguistic component covers proficiency in professional terminology, grammatical structures, and speech patterns characteristic of a specific professional field. The sociocultural component involves understanding professional etiquette and norms of business communication in an intercultural context. The pragmatic component includes the ability to effectively use language tools to solve professional tasks. The formation of this competence in a university setting requires the creation of a special educational environment that is as close as possible to the real conditions of professional activity.

Current trends in the digitalization of education open up new prospects for improving professional language training through the use of massive open online courses. The uniqueness of MOOCs lies in their ability to combine the advantages of digital technologies with the principles of modern didactics. The key characteristics of such courses are the accessibility of educational content, the possibility of individual learning trajectories, and the use of interactive work formats. In the context of professional language education, MOOCs allow for the creation of an authentic professional environment through the inclusion of real-life case studies, professional-themed video materials, and opportunities for interaction with native speakers from the professional community. An analysis of current developments in the field of professional language education [4–6] shows a growing interest in combining a contextual approach with digital educational technologies. There is a trend toward creating comprehensive training systems where traditional teaching methods are supplemented with digital tools that allow for the simulation of professional situations [7]. Particular attention is paid to the development of interactive scenarios that provide immersion in a professional context through the solution of practice-oriented tasks [8]. At the same time, it is noted that the effectiveness of such solutions largely depends on the quality of methodological support and the degree of integration of digital components into the educational process.

The conceptual model for integrating contextual learning theory and MOOCs into the development of professional foreign language competence is based on a systematic approach that combines the pedagogical principles of contextual learning with the technological capabilities of digital educational platforms. The logic behind the model stems from the need to overcome the traditional gap between theoretical language training and the practical application of a foreign language in the professional sphere. The fundamental principles of the model are the contextualization of learning materials, the professional authenticity of tasks, the gradual increase in the complexity of cognitive tasks, and the interactivity of the educational process. The implementation of contextual learning stages in the MOOC environment involves their technological implementation through specific digital learning formats. Learning activities are organized through interactive lectures, professionally oriented vocabulary trainers, and grammar modules adapted to a specific specialty. The quasi-professional stage is implemented through virtual case studies, online role-playing simulations, and professional discussion forums, where students apply their language skills in simulated work situations. Educational and professional activities are expressed in project work with real professional tasks and web collaborations with foreign colleagues organized on the MOOC platform.

The advantages of the contextual approach combined with MOOC technologies are evident in the ability to create a multi-level professional language environment that is unattainable in traditional forms of education. The digital platform allows for the simulation of complex professional scenarios, including intercultural communication, business negotiations, and working with professional documentation. Of particular value is the ability to repeatedly play back professional situations with variable parameters, which contributes to the deep assimilation of not only linguistic structures but also professional behavioral models. Virtual and augmented reality technologies integrated into modern MOOCs open up additional opportunities for creating an immersive professional environment.

The development and adaptation of MOOCs for professional foreign language training requires consideration of a number of specific factors. The content of the courses should reflect real professional communication practices in a specific subject area. Linguistic teaching materials must be structured according to the principle of increasing professional complexity, from basic terminology modules to complex communication cases. Particular attention is paid to the creation of an automated feedback system capable of not only checking the correctness of linguistic constructions but also assessing the appropriateness of their use in a professional context. Technical

implementation requires the integration of specialized tools such as professional text corpora, terminology databases, and professional communication simulators.

The proposed model of integrating contextual learning theory with massive open online course technologies is in line with key trends in the modern educational space. In the context of the digital transformation of education, there is a clear focus on personalized, practice-oriented learning formats, which is fully consistent with the basic principles of the developed model. Of particular significance is the model's relevance to the current demand for the development of so-called "soft skills," including the ability to communicate professionally in a foreign language in conditions of uncertainty and rapidly changing professional scenarios. The modern educational paradigm, which emphasizes the formation of competencies rather than simply the transfer of knowledge, finds its logical embodiment in the proposed model. The use of digital technologies to create a professional context meets the requirements for the formation of a "digital footprint" of the student's professional development. At the same time, the model demonstrates compliance with the principles of blended learning, organically combining the advantages of independent work with digital resources and elements of controlled professional communication. The practical implementation of the model requires the creation of certain organizational and pedagogical conditions. A key factor is the readiness of the teaching staff to work in a new educational paradigm, which requires not only mastery of digital tools, but also an understanding of the specifics of professional communication in various subject areas. Of significant importance is the technical infrastructure that ensures the stable operation of complex interactive modules and virtual communication tools.

The application of the model faces a number of objective limitations. Technological limitations are associated with the need for significant resources to develop high-quality, professionally oriented interactive modules. Methodological difficulties are due to the lack of universal approaches to assessing the development of professional foreign language competence in a digital environment. Organizational barriers are manifested in the need to revise traditional curricula and assessment systems for the full integration of the proposed approach. Ensuring the psychological comfort of students when working in a virtual professional environment is particularly challenging, requiring the development of special pedagogical support mechanisms.

As for the conclusion the analysis of the results points the study enabled the development of a conceptual model for the formation of professional foreign language competence based on the integration of contextual learning theory and MOOC technologies. The essence of the model lies in the systematic combination of the pedagogical principles of the contextual approach with the technological capabilities of digital educational platforms. The model is based on a three-level structure that sequentially implements the stages of educational, quasi-professional, and educational-professional activities through specialized MOOC formats. This approach ensures the creation of a holistic professional language environment in which foreign language acquisition occurs in parallel with the formation of professional competencies. The model offers specific mechanisms for modernizing the process of teaching professional foreign languages through the introduction of digital technologies, while preserving fundamental pedagogical principles. Further development of the model is seen in its gradual scaling to various levels of professional education and specialization. Future research can deal with the creation of integrated educational ecosystems that combine MOOCs with other digital tools for professional development. Particular attention should be paid to ensuring the quality and effectiveness of such courses, which requires the development of appropriate standards and evaluation criteria. Solving these tasks will make it possible to create a new generation of educational products capable of adequately responding to the challenges of the digital age in the field of professional language training. This study will be useful for foreign language teachers in universities, developers of online educational courses, digital learning methodologists, administrators of educational institutions, as well as researchers in the field of pedagogy and digital educational technologies dealing with issues of professionally oriented language education.

Библиографический список


1. Хомякова Н.П. Содержание обучения иностранному языку специальности с позиций теории контекстного обучения. *Высшее образование в России*. 2010; № 10: 155–158.
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. 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. Homyakova N.P. Soderzhanie obucheniya inostrannomu yazyku special'nosti s pozicij teorii kontekstnogo obucheniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2010; № 10: 155-158.
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. 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 19.02.26*

УДК 378.147:004.92 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-18-21

***Karev B.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Department of Methods of Teaching Fine Arts named after N.N. Rostovtsev, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: ba.karev@mpgu.su*
***Sun Manping,*** *postgraduate, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: 2263099879@qq.com*

**VIRTUAL REALITY TECHNOLOGIES IN TEACHING FROM AN INNOVATIVE PERSPECTIVE.** The article examines the potential of virtual reality (VR) as an educational technology and analyzes the conditions for its pedagogically meaningful integration. The theoretical framework includes R. Mayer's cognitive theory of multimedia learning, N. Selvin's critical view of digital pedagogy, and the TPACK model, which describes the coordination of subject content, pedagogical strategies, and technologies. The empirical part is performed in a mixed design: questionnaires, formative and final testing, observation and analysis of VR application logs. The study included 180 students (17-28 years of age) and 12 teachers, the intervention lasted 16 weeks and was compared with the training according to the traditional scenario. According to the final testing, the average increase in results in VR groups was 23%, 89% of participants noted an increase in learning motivation. In delayed testing, 6 weeks after the end of the course, the VR group students reproduced key concepts 31% better than the control group. The results obtained are consistent with the conclusions of systematic reviews and meta-analyses on the effectiveness of immersive learning while adhering to the principles of cognitive load management and interaction design. The limitations of implementation (cost, teacher training, risks of overload during prolonged immersion) and directions for further research (evaluation in VR, neurocognitive effects, data security and privacy) are discussed.

*Key words:* **virtual reality, learning, motivation, immersive technologies, educational simulations, digital pedagogy, 21st century competencies, VR assessment**

***Б.А. Карев****, д-р пед. наук, проф., акад. Российской академии образования, Московский государственный педагогический университет, г. Москва, E-mail: ba.karev@mpgu.su*
***Сунь Манпин****, аспирант, Московский государственный педагогический университет, г. Москва, E-mail: 2263099879@qq.com*

# ТЕХНОЛОГИИ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ С ИННОВАЦИОННОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ

В статье рассматривается потенциал виртуальной реальности как образовательной технологии, анализируются условия ее педагогически осмысленной интеграции. Теоретическая рамка включает когнитивную теорию мультимедийного обучения Р. Майера, критический взгляд цифровой педагогики Н. Селвина и модель TPACK, описывающую согласование предметного содержания, педагогических стратегий и технологий. В эмпирической части использован смешанный дизайн: анкетирование, формирующее и итоговое тестирование, наблюдение и анализ логов приложений виртуальной реальности. В исследование включены 180 студентов (17–28 лет) и 12 преподавателей, интервенция длилась 16 недель и сопоставлялась с обучением по традиционному сценарию. По данным итогового тестирования, средний прирост результатов в группах, обучавшихся с применением виртуальной реальности, составил 23%, 89% участников отметили рост учебной мотивации. При отсроченном тестировании через 6 недель после окончания курса обучающиеся этих групп воспроизводили ключевые понятия на 31% лучше, чем контрольная группа. Полученные результаты согласуются с выводами систематических обзоров и метаанализов об эффективности иммерсивного обучения при соблюдении принципов управления когнитивной нагрузкой и дизайна взаимодействия. Обсуждаются ограничения внедрения (стоимость, подготовка преподавателей, риски перегрузки при длительной иммерсии) и направления дальнейших исследований (оценивание в виртуальной реальности, нейрокогнитивные эффекты, безопасность и приватность данных).

*Ключевые слова:* **виртуальная реальность, обучение, мотивация, иммерсивные технологии, образовательные симуляции, цифровая педагогика, компетенции XXI века, оценивание в виртуальной реальности**

Актуальность темы исследования обоснована тем, что интеграция иммерсивных технологий в образование рассматривается как один из практических способов сблизить учебные задачи с профессиональными контекстами, повысить вовлеченность и обеспечить безопасное моделирование ситуаций, которые трудно воспроизвести в аудитории (в том числе из-за стоимости, риска или организационных ограничений). Многочисленные систематические обзоры и метааналитические исследования свидетельствуют о вариативности образовательного эффекта технологий виртуальной реальности (VR), который напрямую коррелирует с такими факторами, как продуманность педагогического сценария, управление когнитивными ресурсами учащихся и уровень интерактивного дизайна виртуальной среды [1–3].

В отечественном образовательном пространстве виртуальная реальность все чаще рассматривается в качестве ключевого ресурса для модернизации методик и перехода к обучению через практику. Тем не менее широкое внедрение этих технологий сдерживается отсутствием устоявшихся стандартизированных методов как для разработки самих занятий, так и для объективной оценки их итогов [2; 4–8].

Цель работы – комплексное изучение инновационного потенциала технологий виртуальной реальности в образовании с точки зрения их влияния на эффективность усвоения знаний.

Объект исследования – перспективные направления для развития педагогически ориентированных VR-решений.

Задачи исследования:

1. Провести анализ теоретико-методологических основ применения VR в обучении, включая когнитивную теорию мультимедийного обучения, концепции цифровой педагогики и модель TPACK.
2. Осуществить разработку и экспериментальную апробацию комплекса виртуальных учебных сценариев для дисциплин различного профиля (естественного, гуманитарного, технического).
3. Провести сравнительную оценку эффективности обучения с применением VR и традиционных методов, используя критерии академической успеваемости, уровня мотивации и долгосрочного сохранения знаний.
4. Изучить воздействие виртуальных сред на формирование у обучающихся метакогнитивных компетенций и гибких навыков.
5. На основе полученных данных разработать методические рекомендации по интеграции VR в учебный процесс, учитывающие существующие ограничения и потенциальные траектории развития данной технологии.

Научная новизна настоящего исследования заключается в проведении комплексного сравнительного анализа, в рамках которого оцениваются как академические результаты, так и динамика мотивации учащихся при использовании VR-сценариев в рамках различных учебных дисциплин. Теоретической основой для данной оценки служат современные принципы мультимедийного обучения и концепции цифровой педагогики [9–12]. Научная новизна использования VR в обучении заключается в:

1. Разработке новых моделей интерактивного обучения, основанных на иммерсивности (полном погружении), что меняет принципы взаимодействия преподавателя и обучающегося.
2. Переходе от декларативного запоминания к формированию ментальных карт, основанных на «личном» опыте.
3. Интеграции технологий, сочетающих реальный и цифровой миры, что расширяет возможности классической педагогики.

Теоретическая значимость заключается в:

1. Обосновании принципов педагогики «обучения через опыт» (experiential learning) в цифровой среде.
2. Исследовании влияния иммерсивных технологий на мотивацию, эмоциональное восприятие и когнитивные процессы у студентов.
3. Развитии концепции современной цифровой образовательной среды, дополненной виртуальными компонентами.

С практической точки зрения работа значима тем, что предлагает конкретный дизайн исследования и набор измеримых индикаторов (включая тестирование, анализ логов действия и рефлексивные отчеты). Этот инструментарий может быть использован образовательными учреждениями для обоснования решений о целесообразности и масштабах внедрения VR-практик.

Практическая значимость заключается в:

1. Повышении эффективности обучения: улучшение усвоения материала до 75% за счет концентрации внимания.
2. Создании безопасной, доступной и интерактивной среды для проведения сложных экспериментов, моделирования ситуаций и виртуальных экскурсий.
3. Разработке методических рекомендаций по внедрению VR-технологий в учебный процесс вузов и школ.

Использование VR-технологий позволяет визуализировать сложные концепции, создавая уникальный образовательный опыт, который невозможно получить в традиционном классе.

Теоретической основой исследования служат современные дидактические подходы, в которых обучение трактуется как активная деятельность обучающегося, включающая самостоятельное конструирование знаний, исследование и формирование индивидуальных траекторий освоения материала. В тексте статьи также подчеркивается важность разработки методических основ для интеграции иммерсивных технологий в учебный процесс.

Интерактивное обучение рассматривается как механизм повышения вовлеченности и развития критического мышления за счет двусторонней обратной связи, практических задач и совместной деятельности в цифровой среде. Значительное внимание уделено когнитивной теории мультимедийного обучения Р. Майера, объясняющей, как сочетание вербальных и визуальных представлений при условии контроля когнитивной нагрузки может улучшать понимание и запоминание материала [1].

Также учтены положения критической цифровой педагогики Н. Селвина, подчеркивающие ненейтральность образовательных технологий, значимость контекста их применения и необходимость переосмысления ролей преподавателя и обучающегося в цифровом классе [2]. Одним из опорных концептуальных каркасов исследования выступает модель TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) П. Мишры и М. Келера, согласно которой результативная интеграция VR в обучение возможна при согласовании предметного содержания, педагогического дизайна и технологических решений [3].

Методологически работа опирается на системный и междисциплинарный подход, который предполагает интеграцию различных областей знания: педагогики, когнитивной психологии, инженерных наук и информационных технологий. Такой подход позволяет рассматривать VR не только как технологическую новинку, но и как часть более широкой образовательной экосистемы, в которой цифровые среды становятся инструментом трансформации образовательных практик, структуры учебного процесса и модели взаимодействия между преподавателем и обучающимся.

Кроме того, в исследовании учитываются принципы практико-ориентированного анализа и дизайн исследования, предполагающего создание, пробацию и рефлексию образовательных решений на основе эмпирических данных, полученных в реальных учебных условиях. Это позволяет не только теоретизировать возможности VR, но и выстраивать практические рекомендации для педагогов и разработчиков образовательных платформ.

Эмпирическое исследование проводилось на базе трёх учебных заведений, включающих один университет и два колледжа среднего профессионального образования (СПО), где были внедрены модули виртуальной реальности в учебный процесс по естественнонаучным и техническим дисциплинам. Целью внедрения VR-технологий было не только повышение качества усвоения учебного материала, но и апробация новых форматов когнитивной и практической активности учащихся.

В рамках исследования были разработаны и внедрены разнообразные образовательные сценарии, соответствующие учебным планам.

Среди них:

1) виртуальные лаборатории (по химии, биологии и физике) с возможностью проведения интерактивных экспериментов;

2) исторические реконструкции и 3D-экскурсии в рамках гуманитарных дисциплин;

3) симуляции инженерных процессов и прототипирования в архитектуре и механике, включая использование CAD-моделей в VR-среде.

Для всесторонней оценки эффективности использования VR-технологий была применена методология смешанных методов, сочетающая как количественные, так и качественные подходы. Основными методами сбора данных выступили:

1. Опросные методы (анкеты и полуформализованные интервью) с целевыми группами (обучающиеся и преподаватели), целью которых было оценить мотивацию, степень удовлетворенности и индивидуальное восприятие VR-технологий.

2. Сравнительная оценка успеваемости, заключавшаяся в анализе академических показателей (результаты контрольных срезов, выполнение практических и проектных работ) до начала применения VR-модулей и после их внедрения.

3. Систематическое наблюдение за учебной деятельностью с фиксацией на видео и последующей расшифровкой (раскадровкой) для анализа вовлеченности по поведенческим индикаторам: отслеживание фокуса внимания, двигательная активность в симуляции и характер взаимодействия с элементами виртуальной среды.

4. Контент-анализ рефлексивных эссе, в которых студенты описывали свой опыт обучения в VR-среде, когнитивные трудности, возникавшие эффекты погружения, а также осмысление полученных знаний.

Объём выборки составил 180 студентов (из которых 56% обучались в СПО, 44% – в вузе) и 12 преподавателей различных дисциплин. Возрастной диапазон участников – от 17 до 28 лет. Исследование проводилось в течение одного учебного семестра (16 недель), включая начальную диагностику, интеграцию VR-сред, текущий мониторинг и итоговую оценку эффективности.

Результаты проведенного исследования подтверждают, что технологии виртуальной реальности обладают высоким инновационным и трансформирующим потенциалом в образовательной среде. Они влияют не только на уровень усвоения знаний, но и на структуру познавательной активности, мотивацию и развитие метапредметных компетенций. Эмпирические данные, полученные в результате анкетирования, наблюдений, анализа тестов и экспертных интервью, позволяют сделать вывод о системном характере воздействия VR на обучение [4; 5; 10].

По результатам анкетирования 89% учащихся сообщили об усилении мотивации и заинтересованности при использовании VR. Учащиеся отмечали чувство погружения, живое взаимодействие с объектами и эмоциональную включенность. Особенно это проявилось при изучении абстрактных и недоступных в реальности тем (например, строение молекул, органы человека, исторические события). Это согласуется с теорией иммерсивного обучения (Stater, 2009), где эмоционально-насыщенное взаимодействие с информацией способствует лучшему запоминанию и устойчивому интересу. Таким образом, VR выступает не просто как иллюстративный ресурс, а как среда смыслового погружения и персонального опыта [6].

Сравнительный анализ итогового тестирования показал, что учащиеся в VR-группах показали средний прирост результатов на 23% по сравнению с обучающимися традиционными методами. Особенно заметен рост в дисциплинах, требующих пространственного и абстрактного мышления (табл. 1).

Таблица 1

Средние баллы по итоговому тестированию
(100-балльная шкала)

| Дисциплина | Контрольная группа | VR-группа | Прирост (%) |
|---|---|---|---|
| Анатомия | 65,3 | 82,4 | 26 |
| Архитектура | 62,5 | 83,1 | 33 |
| Физика | 69,0 | 84,2 | 22 |
| История | 71,2 | 86,3 | 21 |

Повышение успешности подтверждает положения когнитивной теории мультимедийного обучения, согласно которой мультимодальное представление информации при активном взаимодействии повышает эффективность восприятия и переработки учебного материала [1; 5].

Преподаватели зафиксировали следующие позитивные эффекты:

1. Развитие пространственного мышления (особенно в инженерных и биомедицинских науках).

2. Повышение исследовательской активности: учащиеся проявляли инициативу в создании собственных гипотез и их проверке в VR-лабораториях.

3. Рост soft skills: в многопользовательских VR-средах (AltspaceVR, ENGAGE) студенты эффективно распределяли роли, координировали действия, принимали коллективные решения.

Важно отметить, что виртуальная среда стимулировала метапознание: обучающиеся начинали рефлексировать над своими действиями, оперативно корректировать учебные стратегии и автономно контролировать как скорость, так и глубину прохождения материала [4].

Применение технологий виртуальной реальности в образовательном процессе охватывает все уровни – от школы до вузов и корпоративных тренингов. Конкретные решения демонстрируют практическую реализацию этого потенциала. Например, платформа The Body VR используется для иммерсивного изучения биологии, позволяя учащимся визуализировать внутренние процессы организма на клеточном уровне. Это способствует усвоению сложных концепций, которые трудно передать через двумерные иллюстрации. Для отработки практических навыков в безопасной среде применяются виртуальные лаборатории, такие как Labster. Они обеспечивают выполнение экспериментов по химии и биологии, полностью имитируя процедуры и оборудование реальной лаборатории, что устраняет риски и ограничения, связанные с использованием реагентов и приборов. Развитие инженерного и пространственного мышления поддерживается системами вроде zSpace, которые предлагают интерактивное 3D-моделирование. С их помощью обучающиеся решают задачи по физике, анатомии и проектированию, манипулируя виртуальными объектами. Организация совместной учебной деятельности реализуется через социальные VR-платформы, включая AltspaceVR и ENGAGE. Эти среды используются для проведения семинаров, дискуссий и междисциплинарных проектов, моделирующих профессиональное взаимодействие в распределенных командах. Таким образом, ключевой вектор интеграции VR в образование связан с принципом обучения через симуляцию. Адаптированные под учебные программы, эти технологии наиболее эффективны в областях, где критически важна отработка практических действий. К ним относятся: медицина, инженерные дисциплины, педагогика.

В рамках исследования применялись как формирующие, так и итоговые методы оценивания, что позволило комплексно отследить динамику учебных достижений.

Формирующее оценивание осуществлялось за счёт встроенной аналитики VR-приложений: фиксировались продолжительность пребывания учащегося в виртуальной среде, количество попыток при выполнении заданий, типичные ошибки и зоны затруднений. Дополнительно использовались интерактивные элементы: встроенные задания, микротесты и автоматическая обратная связь, направленные на своевременную коррекцию учебной траектории. Итоговое оценивание включало традиционные тесты до и после прохождения курса, а также защиту проектов, разработанных и реализованных в VR-среде. Важным элементом выступало наблюдение за групповыми действиями в многопользовательских симуляциях с акцентом на ролевое взаимодействие, коммуникативные стратегии и распределение задач [4]. Для анализа устойчивости учебного эффекта было проведено отсроченное тестирование через шесть недель после завершения курса: учащиеся из экспериментальной (VR) группы показали на 31% более высокий уровень воспроизведения ключевых понятий, чем участники контрольной группы, обучавшиеся традиционными методами. Эти результаты указывают на более глубокую когнитивную переработку материала и наличие долгосрочной памяти, активированной через иммерсивные формы обучения [4; 5].

Технологии виртуальной реальности выступают не просто как визуализационный инструмент, а как новая среда познания, в которой учащийся становится активным субъектом действия, знание формируется в процессе манипуляции, исследования и социального взаимодействия. Образовательный процесс трансформируется в сторону персонализации, симуляции и контекстного опыта.

Это соответствует парадигме иммерсивного образования, где акцент смещается с передачи знаний на конструирование опыта. VR объединяет элементы геймификации, симуляции, совместной деятельности и адаптивного обучения, создавая условия для глубокого, мотивированного и устойчивого освоения знаний.

В образовании виртуальная реальность выступает мощным инструментом инноваций, кардинально меняя методы преподавания. Она становится ключевым ресурсом для дисциплин, требующих детальной визуализации, имитации реальных рабочих ситуаций и практического обучения. Прежде всего, это касается сфер, где нужно взаимодействовать с объектами в пространстве и моделировать сложные системы: медицины, инженерных и архитектурных специальностей, естественных наук, а также программ на стыке разных областей знания.

Таким образом, цель работы достигнута, сформулированные задачи последовательно решены. Результаты проведённого исследования подтвердили, что при грамотной педагогической интеграции технологии виртуальной реальности не только существенно повышают мотивацию и вовлечённость учащихся, но и ведут к улучшению учебных результатов, развитию рефлексивных и метакогнитивных навыков, а также формированию ключевых компетенций XXI века, таких как критическое мышление, командная работа, цифровая грамотность и способность к самообучению. Особое значение VR приобретает в контексте смещения образовательной парадигмы от передачи знаний к конструированию опыта. Иммерсивные технологии создают уникальные условия для формирования устойчивой познавательной активности, в которой обучающийся становится не пассивным получателем информации, а активным участником, экспериментатором и исследователем.

Виртуальная образовательная среда выступает инструментом для реализации персонализированных образовательных траекторий, что соответствует

тренду развития адаптивных моделей обучения. Перспективным направлением исследований является разработка адаптивных VR-платформ, основанных на анализе когнитивного профиля обучающегося и динамической коррекции образовательного сценария. Эффективность таких систем может быть повышена за счет интеграции алгоритмов искусственного интеллекта, предназначенных для интеллектуальной поддержки обучения. Функционал искусственного интеллекта в данном контексте включает диагностику ошибок, формирование индивидуальных рекомендаций и коррекцию учебного маршрута. Отдельной актуальной задачей представляется изучение нейропсихологических эффектов продолжительного взаимодействия с виртуальными средами. В фокусе исследования должны находиться их влияние на когнитивные функции, а именно: внимание, рабочую и долговременную память, пространственную ориентацию, а также на аспекты эмоциональной регуляции и когнитивной гибкости. Также требуется дальнейшее исследование этических и социальных аспектов: вопросы доступности, цифрового неравенства, безопасности данных, а также рисков, связанных с длительной иммерсией.

Таким образом, виртуальная реальность всё более явно позиционируется не как временное технологическое новшество, а как фундаментальный компонент новой образовательной экосистемы, способной качественно изменить содержание, формы и результаты обучения в ближайшие десятилетия.

Библиографический список


1. Булгаков В.В. Иммерсивная форма подготовки: актуальность и перспективы внедрения в образовательный процесс вузов МЧС России. *Вестник МГПУ.* Серия: Информатика и информатизация образования. 2020; Т. 54, № 4: 68–78. DOI: 10.25688/2072-9014.2020.54.4.07
2. Кирьянов А.Е. Технологии дополненной реальности в сфере образования. *Инновации*. 2020; № 5: 81–88.
3. Полевода И.И., Иваницкий А.Г., Миканович А.С. Технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе. *Вестник университета гражданской защиты МЧС Беларуси*. 2022; № 1.
4. Almeida F., Santos J.D., Monteiro J.A. The challenges and opportunities in the digitalization of companies in a post-COVID-19 world. *IEEE Engineering Management Review*. 2020; Vol. 48, № 3: 97–103. DOI: 10.1109/EMR.2020.3013206
5. Di Natale A.F., Repetto C., Riva G. Immersive virtual reality in K12 and higher education: A 10-year systematic review of empirical research. *British Journal of Educational Technology.* 2020; Vol. 51, № 6: 2006–2033. DOI: 10.1111/bjet.13030
6. Wu B., Yu X., Gu X. Effectiveness of immersive virtual reality using head-mounted displays on learning performance: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology.* 2020; Vol. 51, № 6: 1991–2005. DOI: 10.1111/bjet.13023
7. Adesope O.O., Nesbit J.C., Sundararajan N. The mapping principle in multimedia learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2022: 351–359.
8. Van Gog T. The signaling (or cueing) principle in multimedia learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2022: 221–230.
9. Fiorella L., Mayer R.E. Principles based on social cues in multimedia learning: Personalization, voice, image, and embodiment principles. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2022: 277–285.
10. Dubosc C., Gorisse G. Impact of avatar anthropomorphism and task type on social presence in immersive collaborative virtual environments. *2021 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshops (VRW 2021)*. 2021: 438–439. DOI: 10.1109/VRW52623.2021.00101
11. Freiwald J.P., Schenke J. Effects of avatar appearance and locomotion on co-presence in virtual reality collaborations. *Proceedings of Mensch und Computer 2021*. 2021: 393–401. DOI: 10.1145/3473856.3473870
12. Chen Z., Wu J., Gan W. Metaverse security and privacy: An overview. *2022 IEEE International Conference on Big Data (Big Data)*. 2022: 2950–2959.


References


1. Bulgakov V.V. Immersivnaya forma podgotovki: aktual'nost' i perspektivy vnedreniya v obrazovatel'nyj process vuzov MChS Rossii. *Vestnik MGPU.* Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2020; T. 54, № 4: 68-78. DOI: 10.25688/2072-9014.2020.54.4.07
2. Kir'yanov A.E. Tehnologii dopolnennoj real'nosti v sfere obrazovaniya. *Innovacii*. 2020; № 5: 81-88.
3. Polevoda I.I., Ivanickij A.G., Mikanovich A.S. Tehnologii virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v obrazovatel'nom processe. *Vestnik universiteta grazhdanskoj zaschity MChS Belarusi.* 2022; № 1.
4. Almeida F., Santos J.D., Monteiro J.A. The challenges and opportunities in the digitalization of companies in a post-COVID-19 world. *IEEE Engineering Management Review*. 2020; Vol. 48, № 3: 97-103. DOI: 10.1109/EMR.2020.3013206
5. Di Natale A.F., Repetto C., Riva G. Immersive virtual reality in K12 and higher education: A 10-year systematic review of empirical research. *British Journal of Educational Technology.* 2020; Vol. 51, № 6: 2006-2033. DOI: 10.1111/bjet.13030
6. Wu B., Yu X., Gu X. Effectiveness of immersive virtual reality using head-mounted displays on learning performance: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology.* 2020; Vol. 51, № 6: 1991-2005. DOI: 10.1111/bjet.13023
7. Adesope O.O., Nesbit J.C., Sundararajan N. The mapping principle in multimedia learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2022: 351-359.
8. Van Gog T. The signaling (or cueing) principle in multimedia learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2022: 221-230.
9. Fiorella L., Mayer R.E. Principles based on social cues in multimedia learning: Personalization, voice, image, and embodiment principles. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2022: 277-285.
10. Dubosc C., Gorisse G. Impact of avatar anthropomorphism and task type on social presence in immersive collaborative virtual environments. *2021 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshops (VRW 2021).* 2021: 438-439. DOI: 10.1109/VRW52623.2021.00101
11. Freiwald J.P., Schenke J. Effects of avatar appearance and locomotion on co-presence in virtual reality collaborations. *Proceedings of Mensch und Computer 2021*. 2021: 393-401. DOI: 10.1145/3473856.3473870
12. Chen Z., Wu J., Gan W. Metaverse security and privacy: An overview. *2022 IEEE International Conference on Big Data (Big Data)*. 2022: 2950-2959.


*Статья поступила в редакцию 26.01.26*

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-21-25

***Knyazeva O.V.,*** *postgraduate, Department of Linguodidactics and Foreign Language Teaching Methodology, Federal State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: ollie.nency1996@gmail.com*

***Melnikova K.A.,*** *postgraduate, Department of Linguodidactics and Foreign Language Teaching Methodology, Federal State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: k.a.mel1104@mail.ru*

**DEVELOPING FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE WITHIN AN INTERDISCIPLINARY APPROACH.** The article addresses a problem of developing foreign-language professional communicative competence of non-linguistic university students within an interdisciplinary approach. The main objective of the study is to provide a theoretical justification for integrating language and subject-specific content and to develop a model for its implementation in higher education. The essence and structure of foreign-language professional communicative competence are clarified as an integrative outcome of professional training. A model of interdisciplinary integration is proposed to ensure coordination between language instruction and subject disciplines. The offered framework is aimed at overcoming disciplinary fragmentation and strengthening the professional orientation of language education. The results may be applied in designing professionally oriented foreign-language training programs in non-linguistic universities.

*Key words:* **interdisciplinary approach, foreign-language professional communicative competence, content-integrated learning, English for Specific Purposes (ESP), linguistic education**

***О.В. Князева,*** *аспирант, Государственный университет просвещения, г. Москва, E-mail: knyazeva.ov@misis.ru*

***К.А. Мельникова,*** *аспирант, Государственный университет просвещения г. Москва, E-mail: k.a.mel1104@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена проблеме формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки на основе междисциплинарного подхода. Основная задача исследования – теоретически обосновать необходимость интеграции языкового и предметного содержания обучения и разработать модель её реализации в образовательном процессе высшей школы. Уточнена сущность и структура иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции как интегративного результата профессиональной подготовки. Разработана модель междисциплинарной интеграции, обеспечивающая согласование целей, содержания и форм организации обучения иностранному языку с профильными дисциплинами. Предложенные положения ориентированы на преодоление дисциплинарной изолированности языковой подготовки и повышение её профессиональной направленности. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании программ профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

*Ключевые слова:* **междисциплинарный подход, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, интегрированное обучение, профессионально ориентированное обучение иностранному языку, лингвистическое образование**

Современное высшее образование развивается в условиях усложнения профессиональной деятельности и усиления межотраслевых связей. В данном случае ключевым ориентиром становится формирование универсальных и профессиональных компетенций, обеспечивающих способность выпускника к продуктивному решению задач на основе междисциплинарной интеграции знаний, умений и опыта. В международной образовательной повестке данные ориентиры отражены в документах Организации экономического сотрудничества и развития (OECD). В рамках концепции *Education 2030* подчёркивается необходимость «формирования у обучающихся системного мышления, критического анализа, способности к решению комплексных проблем и совместного взаимодействия» [1, с. 6]. Отмечается, что современные профессиональные задачи носят интегративный характер и требуют выхода за пределы узко дисциплинарных рамок. То есть междисциплинарное взаимодействие становится важнейшим условием подготовки специалистов. Аналогичные положения отражены и в российской системе высшего образования. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ образование направлено на формирование целостной картины мира, развитие личности и интеграцию науки, образования и практики [2]. Данные положения отражают установку на преодоление фрагментарности знаний и обеспечение их практико-ориентированного характера.

Вместе с тем в реальной образовательной практике сохраняется тенденция к дисциплинарной изолированности учебных программ, и особую актуальность данная проблема приобретает в обучении иностранному языку в процессе формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, где языковая подготовка нередко осуществляется вне достаточной связи с профессиональным содержанием профильных дисциплин. В результате возникает разрыв между предметно-профессиональными знаниями и языковыми средствами их реализации. Указанное противоречие обусловливает необходимость обращения к междисциплинарному подходу как к дидактическому принципу, обеспечивающему интеграцию языкового и профессионального компонентов подготовки, в чем и проявляется актуальность темы исследования.

Цель статьи: теоретическое обоснование и разработка методической модели формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей на основе междисциплинарного подхода.

Задачи исследования:

– раскрыть сущность и педагогический потенциал междисциплинарного подхода в современном вузе;

– уточнить структуру и содержание иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК) применительно к неязыковым специальностям;

– разработать и описать модель интеграции междисциплинарного подхода в процесс формирования ИПКК на занятиях по иностранному языку.

Методы научного исследования: методы теоретического анализа отечественных и зарубежных научных источников по проблематике междисциплинарности и компетентностного подхода в высшем образовании; систематизация и обобщение методических концептов, связанных с формированием иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции; моделирование процесса интеграции предметного и языкового компонентов подготовки студентов неязыковых специальностей.

Научная новизна заключается в определении теоретических оснований междисциплинарного подхода применительно к обучению иностранному языку в неязыковом вузе, а также в разработке модели формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции на основе интеграции содержания профильных дисциплин и иностранного языка.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении научного понимания междисциплинарности как дидактического принципа высшего образования и обосновании её роли в формировании интегративной структуры иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Практическая значимость определяется возможностью использования предложенной модели и методических решений в образовательном процессе неязыкового вуза, а также при разработке междисциплинарных проектов и заданий, направленных на формирование профессионально ориентированной языковой подготовки.

Теоретической базой послужили работы ученых в области:

– междисциплинарного подхода (Н.М. Мекеко, J. Klein, A. Repko и др.);

– педагогики высшего образования (П.И. Пидкасистый, S. Hong и др.);

– профессионально ориентированного обучения иностранным языкам (М.М. Бажутина, М.Р. Ванягина, А.В. Матвиенко, А.В. Цепилова и др.);

– обучения английскому для специальных целей (K. Hyland и др.)

– лингводидактики и методики обучения иностранным языкам (Н.Д. Гальскова и др.);

– обучения студентов иностранному языку на основе междисциплинарной интеграции (Б.Л. Иванова, К.А. Мельникова, A. Corbacho и др.).

Проведённый анализ научных источников позволил выделить ключевые теоретические положения, обосновывающие необходимость интеграции предметного и языкового компонентов профессиональной подготовки студентов, а также определить методологические основания для разработки модели формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в условиях междисциплинарного подхода. Рассмотрение эволюции понятия междисциплинарности, его теоретических оснований и педагогического потенциала представляется необходимым этапом разработки модели формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в условиях высшего образования.

Междисциплинарность формируется как ответ на внутренние ограничения дисциплинарной организации знания. Институционализация науки в форме изолированных дисциплин обеспечила углубление специализации, однако одновременно привела к фрагментации познавательного пространства и снижению потенциала в области решения профессиональных проблем. В этой связи междисциплинарность возникает как стратегия интеграции, направленная на преодоление узко дисциплинарного характера знаний.

Дж. Клейн рассматривает междисциплинарность как эпистемологическую позицию, которая «представляет собой уникальную форму специализации» [3, с. 202], тем самым фиксируя двойственность явления: междисциплинарность опирается на дисциплинарные основания, но выходит за их пределы, создавая интегративную форму анализа. Существенным является различение степеней интеграции: от мультидисциплинарности, при которой дисциплины сохраняют автономность и работают параллельно к меж- (или интер-) дисциплинарному синтезу, предполагающему концептуальную и методологическую интеграцию, и далее – к трансдисциплинарному формированию нового когнитивного пространства. А. Репко и Р. Шостак определяют междисциплинарность как «целенаправленный процесс выявления различий дисциплинарных подходов, их критического сопоставления и последующего синтеза в более целостное понимание проблемы» [4, с. 137]. Интеграция трактуется как последовательность аналитических и синтетических операций, а не как механическое объединение курсов или тематических блоков. Тем самым междисциплинарность получает статус методологически организованного процесса.

Педагогика рассматривает процесс формирования междисциплинарного понимания как образовательный результат. В исследовании В. Мансилла междисциплинарное понимание определяется как «способность интегрировать знания и способы мышления двух и более дисциплин для достижения значимого результата способами, которые были бы невозможны при использовании только дисциплинарных средств» [5, с. 15]. Однако современная практика высшего образования показывает, что границы между дисциплинами остаются достаточно устойчивыми. Исследование, основанное на анализе большого массива учебных программ, которые провели Ю. Хонг и Б. Ким, выявило «поразительную стабильность в дисциплинарных границах содержания курсов» [6, с. 2]. Это может говорить о том, что даже при поддержке идей интеграции содержание учебных курсов по-прежнему строится преимущественно по дисциплинарному принципу. Следовательно, междисциплинарный подход не возникает автоматически, его необходимо продумывать и целенаправленно реализовывать в образовательном процессе. Вместе с тем в высшем образовании всё чаще подчёркивается значение междисциплинарности для развития учебной мотивации, навыков сотрудничества и умения работать с различными типами знаний. Современные исследования показывают, что интегративные курсы способствуют «развитию командной

работы и помогают студентам переносить знания из одной области в другую» [7, с. 1–2, 6]. Это особенно важно при решении практических и проблемных задач, которые требуют комплексного подхода. Таким образом, междисциплинарность имеет не только познавательное, но и личностное значение: она способствует развитию гибкости мышления и готовности к профессиональному взаимодействию.

В отечественной педагогике и методике обучения междисциплинарность прежде всего рассматривается в связи с объединением языкового и профессионального содержания обучения. В работах по профессионально ориентированному обучению иностранному языку подчёркивается необходимость перехода от самостоятельного изолированного преподавания языка к предметно-языковой интеграции, при которой иностранный язык используется «как средство освоения профессионального знания» [8, с. 399]. В этом случае междисциплинарность выступает как принцип организации обучения, предполагающий согласование целей и содержания языковых и профильных дисциплин. Данная позиция непосредственно соотносится с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), ориентированных на формирование универсальных и профессиональных компетенций. В структуре ФГОС отражается компетентностный подход, предполагающий способность выпускника применять знания и умения в многогранных профессиональных ситуациях. Так, универсальные компетенции включают системное и критическое мышление, умение работать в команде, способность к коммуникации в устной и письменной формах, в том числе на иностранном языке. Профессиональные компетенции, в свою очередь, ориентированы на решение задач конкретной области деятельности, что требует интеграции предметного и коммуникативного компонентов подготовки. То есть обучение иностранному языку в неязыковом вузе не может ограничиваться формированием языковых навыков вне профессионального контекста.

В лингводидактике междисциплинарность связана с изменением самого понимания содержания языкового образования. Н.Д. Гальскова рассматривает лингводидактическое знание как целостную систему, объединяющую теоретические положения, практический опыт и ценностные ориентиры обучения. Обучение иностранному языку, по её мнению, «направлено на формирование личности, способной использовать язык в профессиональной и культурной среде» [9, с. 7–9]. Это означает, что язык рассматривается не только как система грамматических и лексических средств, но и как средство включения обучающегося в профессиональное и культурное пространство. В таком понимании иностранный язык становится инструментом освоения профессионального знания. Дальнейшее развитие этой идеи прослеживается в работах, посвящённых профессионально ориентированному обучению иностранному языку. Подчёркивается, что современная языковая подготовка в неязыковом вузе должна быть тесно связана с содержанием профильных дисциплин. В частности, Б.Л. Иванова отмечает необходимость предметно-языковой интеграции, при которой иностранный язык используется «как средство освоения профессионального знания» [8, с. 397–399]. Тем самым язык включается в систему профессиональной подготовки и перестаёт существовать изолированно от будущей специальности студентов. В ряде исследований подчёркивается, что такая интеграция предполагает согласование содержания рабочих программ, подбор профессионально значимых текстов, терминологии и коммуникативных заданий [9, с. 220]. Кроме того, указывается на необходимость создания новой модели языковой подготовки в неязыковом вузе, ориентированной на профессиональную направленность и междисциплинарное взаимодействие [10, с. 4–6]. Это предполагает изменение целей обучения: от развития абстрактной языковой компетенции к формированию способности использовать иностранный язык в реальных профессиональных ситуациях.

Таким образом, в российской методике обучения иностранным языкам междисциплинарность рассматривается:

– как расширение понимания содержания языкового образования;
– как включение иностранного языка в систему профессиональной подготовки;
– как согласование языковых и профильных дисциплин в рамках языковой подготовки студентов.

Иностранный язык включается в структуру профессионального образования и начинает выполнять функцию инструмента освоения специального знания, профессионального взаимодействия и межкультурной коммуникации. В этой связи языковая подготовка в неязыковом вузе ориентируется не на формирование изолированных языковых навыков, а на развитие умений и способностей использовать иностранный язык в профессиональной сфере при работе с профильными текстами (в устной и письменной форме), участии в академический, научной и деловой коммуникации, выполнении проектных и исследовательских заданий, где междисциплинарный подход создает условия для такого обучения.

Следовательно, междисциплинарная интеграция выступает средством формирования целостной профессионально ориентированной языковой подготовки. В данном контексте закономерно возникает необходимость обращения к понятию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции как интегративному результату междисциплинарной организации обучения.

Определение иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции (ИПКК) применительно к языковой подготовке студентов технических направлений подготовки требует обращения к положениям компетентностного подхода и профессионально ориентированного обучения. Несмотря на то, что универсального определения и компонентного состава ИПКК не существует, в работах А.В. Цепиловой, Л.П. Халяпиной и М.Р. Ванягиной отмечаются схожие формулировки. В этой работе под иноязычной профессионально-коммуникативной компетенцией будет пониматься готовность и способность осуществлять эффективную коммуникацию средствами иностранного языка в профессиональном контексте [11, с.163]. Исходя из определения, данную компетенцию следует рассматривать как интеграцию традиционной языковой подготовки и профессиональной личности будущего специалиста. При этом важно учитывать специфику направления подготовки, которая будет напрямую определять содержание обучения иностранному языку и влиять на языковой состав, необходимый для студентов выбранной специальности.

В условиях неязыкового вуза ИПКК предполагает не только формирование языковых и речевых умений, но и использование иностранного языка в контексте будущей профессиональной сферы. Это соответствует положениям теории профессионально ориентированного обучения, которые описывают иностранный язык как средство решения профессиональных задач [12, с. 95–96]. Поэтому в состав ИПКК должны быть включены не только компоненты, отвечающие за языковой аспект коммуникации, но и те, что формируют содержательный (профессиональный), дискурсивный и стратегический аспекты, напрямую связанные со способностью решать задачи профессионально ориентированной направленности. На рисунке продемонстрирован состав иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции согласно модели, разработанной А.В. Матвиенко [13]. Несмотря на существование других вариаций компонентов ИПКК, данная модель наиболее лаконично отображает необходимые аспекты изучаемой компетенции для студентов неязыковых вузов, так как каждый из приведенных в ней компонентов направлен на формирование коммуникативной компетенции и ее использование в профессиональном контексте.

Рис. 1. Компоненты иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции

Обращаясь к схеме выше, следует кратко описать каждый компонент ИПКК, чтобы определить его роль в рамках формирования компетенции. Первый и наиболее однозначный для большинства исследователей компонент – ***лингвистический***. Он включает в себя традиционные знания языковых средств изучаемого языка, включая лексику, грамматику и фонетику, а также готовность использовать данные средства для общения в разных форматах: письменном и устном. Для полноценной коммуникации лингвистического компонента всегда будет недостаточно, так как для эффективного общения требуется больше, чем простое владение языковыми средствами и умение их использовать. Вместе с тем следует отметить, что в рамках ИПКК содержание лингвистического компонента требует постоянного обновления терминологического аппарата в соответствии с развитием области направления подготовки студентов и появлением новой терминологии.

Следующий компонент непосредственно связан со способностью логично выстраивать свои мысли в текст, направленный на достижение коммуникативных задач общения. ***Дискурсивный*** компонент ИПКК отражает способность студентов организовывать письменные и устные высказывания в соответствии с нормами профессионального дискурса, которые зависят от жанров. Данный компонент позволяет перейти от фрагментарного владения языком за счет знания языковых средств к целостному высказыванию, направленному на решение профессиональной задачи. Стоит упомянуть, что целостность и логика высказывания будет зависеть от жанров, направленных на решение конкретных коммуникативных задач: жанр научной статьи для аргументации позиции, технического отчета для описания процесса и результатов профессиональной деятельности.

***Межкультурный*** компонент, в свою очередь, расширяет дискурсивный за счет знания норм делового и профессионального этикета стран изучаемого языка. В него также входит понимание особенностей международного взаимодействия и учет культурных различий для эффективной профессиональной коммуникации на международной арене. Данный компонент особенно значим в

контексте академической мобильности, участия в международных конференциях и проектах, а также последующей профессиональной кооперации. При этом межкультурный компонент включает социокультурные знания, направленные, в том числе, на всесторонние развитие личности, включая толерантное отношение к культурному многообразию и укрепление чувства национальной принадлежности.

***Прагматический*** компонент соотносится с вышеизложенными компонентами в связи с его рецептивно-продуктивной направленностью, обеспечивающей эффективность общения. Этот компонент отвечает за четкое и точное восприятие сообщений и способность не менее точно формулировать свои собственные высказывания. Прагматический компонент обеспечивает продуктивность коммуникации за счет развития рецептивных (чтение и слушание) и продуктивных (письмо и говорение) умений на иностранном языке, что позволяет воспринимать информацию и формулировать адекватную реакцию в рамках общения, достигая поставленных коммуникативных задач.

Следующий неотъемлемый компонент ИПКК – ***стратегический***, который соотносится с умением компенсировать недостаточность владения языковыми средствами и умением адаптировать свою речь для достижения коммуникативных задач. Принятие решений об оптимальном способе достижения целей в зависимости от контекста профессионального взаимодействия требует определенной гибкости для эффективной адаптации во время письменного или устного взаимодействия. При этом стратегический компонент выходит за рамки компенсаторных умений в условиях дефицита необходимых языковых средств, так как направлен на планирование и выбор целей, средств и стратегий общения для достижения поставленных коммуникативных задач в наиболее эффективном виде и преодоление возможных затруднений в рамках взаимодействия.

Последним компонентом ИПКК является ***профессиональный***, который иногда в лингводидактических исследованиях называется предметным. Именно этот компонент отличает иноязычную профессионально-коммуникативную компетенцию от иноязычной коммуникативной компетенции. Профессиональный компонент выражается в способности интегрировать профильные знания изучаемых дисциплин с собственно языковой подготовкой. Это относится не только к умению пользоваться профессиональной терминологией на иностранном языке, но и умению описывать технические процессы, аргументировать решения и интерпретировать полученные в рамках решения профессиональных задач данные. Однако развитие данного компонента возможно только в случае системной междисциплинарной интеграции содержания обучения иностранному языку и профильным предметам в зависимости от направления подготовки студентов.

Таким образом, понимание компонентной структуры иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции позволяет рассматривать её как многоаспектное образование, содержащее коммуникативные, когнитивные, операциональные и предметные элементы. Изложенная выше структура ИПКК создает методологическое обоснование для разработки модели ее формирования в рамках междисциплинарного подхода, особенно для обучения студентов неязыковых специальностей.

Рис. 2. Модель интеграции междисциплинарного подхода в формирование ИПКК

Разработка модели интеграции междисциплинарного подхода в процесс формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции обусловлена необходимостью преодоления несоответствия языковой и профессиональной подготовки. Дисциплина «Иностранный язык» нередко функционирует изолированно от профильных предметов, тем самым нивелируя свой профессиональный потенциал [14, с. 162–163]. Следовательно, для эффективного формирования ИПКК необходима интеграция языкового и предметного содержания изучаемых студентами дисциплин на системной основе.

Разработанная модель носит структурно-функциональный характер и состоит из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, процессуального и оценочного. Иерархия и взаимодействие этих блоков представлены на рис. 2.

Рассмотрим представленную выше модель последовательно. Целевой блок ориентирован на формирование ИПКК как способности и готовности профессионально взаимодействовать на иностранном языке, что позволяет сформулировать цели и задачи обучения. В данном случае целью, то есть ожидаемым результатом обучения, становится формирование способности обучающихся представлять результаты своей профессиональной деятельности, участвовать в профессионально ориентированных проектах и анализировать полученные в результате своей работы данные на иностранном языке.

Содержательный блок строится на интеграции тематического и понятийного содержания дисциплины «Иностранный язык» с профильными предметами. Отбор материала для изучения должен не только согласовываться с рабочей программой по языковой подготовке, но и учитывать типичные коммуникативные задачи, которые студентам будет необходимо решать в рамках будущей профессиональной деятельности. Согласование предметного содержания профильных и языковых дисциплин соотносится с принципами обучения иностранному языку для специальных целей, которые требуют ориентации языковой подготовки на реальные профессиональные потребности студентов [15, с. 215–216]. Данная интеграция может осуществляться через работу с аутентичными материалами, такими как статьи по специальности студентов, описание проектных работ и анализ профессионально ориентированных кейсов.

Процессуальный блок реализует организацию учебной деятельности через выполнение профессионально значимых задач. Основными форматами работы при этом будут проектная деятельность, кейс-метод на основе междисциплинарных заданий и моделирование профессиональных ситуаций с их последующей отработкой. Сложностью в организации такой деятельности будет необходимость междисциплинарного взаимодействия самих преподавателей для составления профессионально ориентированных материалов и заданий на иностранном языке. Только сотрудничество преподавателей иностранного языка с преподавателями предметных дисциплин может обеспечить целостное содержание обучения при формировании ИПКК.

Оценочный блок, в свою очередь, направлен на определение сформированности ИПКК в процессе обучения. Оценивание должно осуществляться по критериям, отображающим компонентную структуру компетенции и учитывающим направление подготовки студентов. Для этого возможно привлечь преподавателей профильных дисциплин к экспертной оценке результатов обучения, что позволит объективно оценить профессиональный компонент ИПКК. При невозможности привлечения профильных преподавателей наиболее оптимальным вариантом является составление и защита портфолио междисциплинарных работ, оценка которого будет производиться в соответствии с критериями сформированности всех компонентов ИПКК. Таким образом, разработанная модель позволяет системно интегрировать междисциплинарный подход в процесс формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, что обеспечивает связь языковой и профессиональной подготовки студентов неязыковых специальностей.

Проведенное исследование обосновывает дидактический потенциал междисциплинарного подхода при формировании иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов неязыковых направлений подготовки. Ключевое значение играет роль междисциплинарности в формировании современных профессиональных компетенций студентов для развития умений работать в команде, формирования гибкости мышления и готовности к профессиональному взаимодействию на иностранном языке. Данное взаимодействие напрямую зависит от направления подготовки будущих специалистов, поэтому крайне важным является согласование содержания обучения иностранному языку с профильными дисциплинами, что позволит в дальнейшем эффективно общаться в профессиональном контексте.

Центральной категорией исследования можно считать обоснование и структуру иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции применительно к обучению студентов неязыковых вузов. ИПКК была рассмотрена как интегративное образование, включающее в себя лингвистический, дискурсивный, стратегический, прагматический, межкультурный и профессиональный компоненты, которые, в свою очередь, тесно взаимосвязаны. Подобное описание ИПКК и ее компонентов отражает современную ориентацию высшего образования на профессиональные результаты обучения, которые проявляются в способности студентов использовать иностранный язык как эффективное средство профессионального общения.

Таким образом, цель работы достигнута. Разработанная и описанная модель интеграции междисциплинарного подхода в процесс формирования ИПКК включает в себя системную координацию целей, содержания, форм организации обучения и процедуры оценивания учебной деятельности. Включение профессионального контекста в языковую подготовку происходит через тематическую интеграцию профильных и языковых дисциплин, моделирование профессиональных ситуаций коммуникативного взаимодействия, проектную деятельность и решение профессионально ориентированных кейсов. Данная интеграция обеспечивает прикладное использование иностранного языка и позволяет уменьшить его изолированность как дисциплины для неязыковых направлений подготовки. Существенным условием эффективности работы данной модели выступает налаживание междисциплинарных связей между преподавателями иностранного языка и профильных предметов, что позволяет создать целостное коммуникативно-профессиональное пространство для изучения языка и формирования ИПКК. Таким образом, результаты теоретического анализа подтверждают, что междисциплинарная интеграция является не вспомогательным, а системообразующим механизмом формирования ИПКК для студентов неязыковых вузов. Предложенная модель создает условия для перехода от изолированного изучения языковых средств к их осознанной интеграции в профессиональную деятельность. Практическая реализация модели может потенциально поспособствовать повышению качества языковой подготовки студентов неязыковых специальностей, а также формированию устойчивой профессиональной идентичности для взаимодействия в глобальном профессиональном пространстве.

В перспективе дальнейшие исследования должны быть направлены на эмпирическую проверку эффективности разработанной модели, уточнение уровней сформированности ИПКК и разработку междисциплинарных и методических рекомендаций для преподавателей иностранного языка и профильных дисциплин. Это позволит углубить понимание механизмов интеграции языковой и предметной подготовки в рамках высшего образования и заложит основу для их реализации в неязыковых вузах.

Библиографический список


1. OECD. *The Future of Education and Skills 2030.* Paris: OECD Publishing, 2018.
2. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Klein J.T. *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Detroit: Wayne State University Press, 1990.
4. Repko A.F., Szostak R. *Interdisciplinary Research: Process and Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2017.
5. Boix Mansilla V. Assessing student work at disciplinary crossroads. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2005; Vol. 37, № 1: 14–21.
6. Hong S., Kim B. The stability of disciplinary boundaries in university curricula. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025; T. 12, ст. 61.
7. Corbacho A.M., Minini L., Pereyra M. Interdisciplinary higher education with a focus on academic motivation and teamwork diversity. *International Journal of Educational Research Open.* 2021; T. 2, ст. 100062.
8. Ivanova B.L. Interdisciplinary approach in teaching foreign languages at Russian non-linguistic universities. *Language and Culture*. 2020; № 39: 396–406.
9. Мельникова К.А. Междисциплинарный подход при обучении чтению в языковом вузе. *Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития*: материалы IX Международной научно-практической онлайн-конференции студентов и молодых учёных. Москва: Государственный университет просвещения, 2024: 216–221.
10. Мекеко Н.М. *Методологические основы междисциплинарного лингводидактического подхода к обучению иностранному профессиональному языку*. Москва: ТрансАрт, 2014.
11. Ванягина М.Р., Цепилова А.В., Бажутина М.М. Модель иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов: унификация и диверсификация. *Вестник Томского государственного университета*. 2025; № 516: 160–171.
12. Bazhutina M.M., Tsepilova A.V. The development of CEFR-based descriptors for assessing engineering students' integrative ESP competence. *ESP Today*. 2024; T. 12, Выпуск 1: 93–117.
13. Матиенко А.В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и мультикультурной личности. *Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики*. 2016; № 2 (8).
14. Кабановская Е.Ю. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих инженеров. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 75-2: 161–164.
15. Hyland K. English for Specific Purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today*. 2022; T. 10, Выпуск 2: 202–220.


References


1. OECD. *The Future of Education and Skills 2030.* Paris: OECD Publishing, 2018.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Klein J.T. *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Detroit: Wayne State University Press, 1990.
4. Repko A.F., Szostak R. *Interdisciplinary Research: Process and Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2017.
5. Boix Mansilla V. Assessing student work at disciplinary crossroads. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2005; Vol. 37, № 1: 14-21.
6. Hong S., Kim B. The stability of disciplinary boundaries in university curricula. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025; T. 12, st. 61.
7. Corbacho A.M., Minini L., Pereyra M. Interdisciplinary higher education with a focus on academic motivation and teamwork diversity. *International Journal of Educational Research Open.* 2021; T. 2, st. 100062.
8. Ivanova B.L. Interdisciplinary approach in teaching foreign languages at Russian non-linguistic universities. *Language and Culture*. 2020; № 39: 396-406.
9. Mel'nikova K.A. Mezhdisciplinarnyj podhod pri obuchenii chteniyu v yazykovom vuze. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i perspektivy razvitiya*: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj onlajn-konferencii studentov i molodyh uchenyh. Moskva: Gosudarstvennyj universitet prosvescheniya, 2024: 216-221.
10. Mekeko N.M. *Metodologicheskie osnovy mezhdisciplinarnogo lingvodidakticheskogo podhoda k obucheniyu inostrannomu professional'nomu yazyku*. Moskva: TransArt, 2014.
11. Vanyagina M.R., Cepilova A.V., Bazhutina M.M. Model' inoyazychnoj professional'no-kommunikativnoj kompetencii studentov neyazykovyh vuzov: unifikaciya i diversifikaciya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2025; № 516: 160-171.
12. Bazhutina M.M., Tsepilova A.V. The development of CEFR-based descriptors for assessing engineering students' integrative ESP competence. *ESP Today*. 2024; T. 12, Vypusk 1: 93-117.
13. Matienko A.V. Inoyazychnaya professional'naya kommunikativnaya kompetenciya: opredelenie ponyatiya v logike formirovaniya polilingval'noj i mul'tikul'turnoj lichnosti. *Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoj i prikladnoj lingvistiki*. 2016; № 2 (8).
14. Kabanovskaya E.Yu. Formirovanie inoyazychnoj professional'no-kommunikativnoj kompetencii buduschih inzhenerov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 75-2: 161-164.
15. Hyland K. English for Specific Purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today*. 2022; T. 10, Vypusk 2: 202-220.


*Статья поступила в редакцию 18.02.26*

УДК 372.851 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-25-33

***Almazova T.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia), E-mail: rector@kspu.kaluga.ru*
***Zenkina I.A.,*** *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia), E-mail: bauman.kf@bmstu.ru*
***Nikanorkina N.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kaluga Branch of Financial University under the Government of the Russian Federation (Kaluga, Russia), E-mail: fa-kaluga@fa.ru*
***Kovalchuk E.A.,*** *MA student (Pedagogical Education, Physics and Mathematics), Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia), E-mail: rector@kspu.kaluga.ru*

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF TRAINING MATHEMATICS TEACHERS FOR TO FORM STUDENTS' SKILLS IN SOLVING GEOMETRIC PROBLEMS.**

One of the important goals of teaching mathematics at school is to develop students' ability to solve geometric problems, as this not only allows them to apply theoretical knowledge in practice, but also helps them develop their general cognitive abilities, which are essential for their future life and career. An analysis of the results of geometry tasks on the Mathematics Profile Level Unified State Exam showed that the percentage of students who successfully solved geometric problems on the second part of the exam was extremely low. The authors attribute this to the fact that students do not have sufficient systematized knowledge about the methods and techniques for solving geometric problems, as well as the ability to apply them in practice. To achieve the research objectives, the authors identified and classified

the main techniques for solving school geometry problems and identified the essential features of each technique. Based on this, they developed teaching materials for mathematics teachers that provide a description of the main features of each technique for solving problems and demonstrate specific examples of implementing these techniques in school geometry problems. During the conducted experimental work with mathematics teachers, it was established that the use of such didactic materials in the educational process will contribute to increasing the effectiveness of teaching students to solve geometric problems. The typification of methods for solving geometric problems developed by the authors will serve as a basis for mathematics teachers to build their work with students.

*Key words:* **mathematical problem, geometric problem, teaching mathematics to schoolchildren, methods of solving geometric problems, preparation for Unified State Exam in Mathematics**

***Т.А. Алмазова**, канд. пед. наук, доц., Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: rector@kspu.kaluga.ru*
***И.А. Зенкина**, канд. физ.-мат. наук, доц., Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: bauman.kf@bmstu.ru*
***Н.В. Никаноркина**, канд. пед. наук, доц., Калужский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Калуга, E-mail: fa-kaluga@fa.ru*
***Е.А. Ковальчук**, магистрант, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: rector@kspu.kaluga.ru*

# МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ФОРМИРОВАНИЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАВЫКОВ РЕШЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Одной из важных целей обучения математике в школе является формирование у обучаемых умений решать геометрические задачи, поскольку в процессе этой работы учащиеся не только приобретают опыт применения теоретического материала на практике, но и развивают общие познавательные способности, востребованные в жизни и профессиональной деятельности. Проведённый анализ результатов выполнения заданий по геометрии на ЕГЭ по математике профильного уровня показал, что процент решения геометрических задач из второй части экзамена крайне низкий. Авторы связывают это с недостаточной сформированностью у школьников систематизированных знаний о методах и приёмах решения геометрических задач и умений применять их на практике. Для достижения целей исследования авторы выделили и классифицировали основные приёмы решения школьных геометрических задач и определили существенные признаки каждого. На этой основе были разработаны дидактические материалы для учителей математики, представляющие описание основных особенностей каждого из приемов решения задач и демонстрирующие конкретные примеры реализации этих приёмов на материале школьных задач по геометрии. В ходе проведённой экспериментальной работы с учителями математики было установлено, что использование подобных дидактических материалов в учебном процессе будет способствовать повышению эффективности обучения школьников решению геометрических задач. Разработанная авторами типизация приемов решения геометрических задач послужит базой, на которой учитель математики сможет выстраивать свою работу со школьниками.

*Ключевые слова:* **математическая задача, геометрическая задача, обучение школьников математике, методы решения геометрических задач, подготовка к ЕГЭ по математике**

Важность формирования у школьников навыков решения геометрических задач трудно переоценить: они не просто закрепляют математические знания, но и развивают универсальные когнитивные компетенции, востребованные в самых разных профессиональных сферах. Однако практическая реализация этого потенциала сталкивается с серьёзными вызовами, что особенно заметно при анализе государственной итоговой аттестации. Задачи по геометрии на едином государственном экзамене по математике профильного уровня становятся серьезным испытанием для выпускников.

На едином государственном экзамене по математике профильного уровня, который состоит из 19 заданий, имеется 5 заданий по геометрии. Из них 3 задания базового уровня в тестовой части. Они достаточно простые и выполняются большей частью участников экзамена. В части с развернутым ответом содержатся два задания по геометрии повышенного уровня сложности: № 14 задача по стереометрии и № 17 задача по планиметрии. Каждая из этих задач состоит из двух пунктов. В первом пункте требуется доказать тот или иной геометрический факт, а во втором – найти требуемую геометрическую величину. Максимальная оценка каждого из этих заданий составляет 3 первичных балла. Эти задачи вызывают очень большие сложности у выпускников.

В табл. 1 представлен средний процент выполнения заданий по геометрии за 2023–2025 годы в Калужской области [1].

Таблица 1

Средний процент выполнения заданий на ЕГЭ

| Год / Номер задания | 2023 | 2024 | 2025 |
|---|---|---|---|
| 14 | 1% | 2% | 2% |
| 17 | 3% | 10% | 7% |

Как видно из табл. 1, процент выполнения заданий № 17 и № 14 крайне мал, что не позволяет говорить о сформированности умения решать геометрические задачи повышенного уровня сложности.

Проанализируем типичные ошибки, которые допускают участники экзамена при решении геометрических задач. Прежде всего, стоит отметить, что многие выпускники даже не приступают к решению этих задач.

Наиболее распространенные ошибки:

– неверный чертеж;
– неумение строить сечения многогранников;
– отсутствие умения строить строгое, логичное доказательство;
– неумение увидеть дополнительное построение, которое позволит решить задачу;
– незнание теорем;
– недостаточность обоснований;
– арифметические ошибки;
– неверное определение координат точек при векторно-координатном методе решения;
– неверные преобразования при векторно-координатном методе решения.

Проведем анализ выполнения задания № 14 из ЕГЭ 2024 года.

Задача. *В правильной треугольной пирамиде SABC с основанием ABC точки M и K – середины ребер AB и SC соответственно, а точки N и L отмечены на ребрах SA и BC соответственно так, что отрезки MK и NL пересекаются, а AN=3NS.*

*а) Докажите, что прямые MN, KL и SB пересекаются в одной точке.*

*б) Найдите отношение BL : LC .*

Если в предыдущие годы участники экзамена выполняли в основном только пункт а) на доказательство, то в этом году, наоборот, чаще выполняли пункт б) на вычисление.

Как показывает анализ результатов ЕГЭ, задачи на доказательство пересечения прямых, на принадлежность точки прямой вызывают у школьников наибольшие трудности. Участники экзамена, получившие за него менее 80 баллов, не смогли справиться с этой задачей. Среди выпускников с высоким уровнем подготовки (от 81 до 100 баллов) средний процент выполнения составляет 9%, что также крайне мало. Данную задачу смогли решить те ученики, которые хорошо владели различными методами доказательства и знали теоремы планиметрии и стереометрии. Те из них, кто использовал теорему Менелая, получили правильное и лаконичное решение.

Наблюдаемая ситуация в выполнении экзаменационных заданий наглядно демонстрирует существующую проблему освоения ключевых математических компетенций. Тот факт, что даже выпускники с высоким уровнем подготовки справляются с задачами лишь в 9% случаев, указывает на системные пробелы в формировании навыков решения геометрических задач. Очевидно, что успешное решение подобных задач требует не механического запоминания теорем, а глубокого понимания взаимосвязей между геометрическими объектами и умения применять теоретические знания в нестандартных ситуациях. Приведённый пример с теоремой Менелая подтверждает: эффективность решения напрямую зависит от владения разнообразными методами и приемами доказательства. Таким образом, геометрическая задача выступает не как изолированное упражнение, а как интегративный инструмент проверки комплексных знаний. При её решении ученик вынужден одновременно оперировать визуальной информацией, выполняя чертеж, текстовыми данными и абстрактными понятиями, выстраивая непротиворечивую цепочку рассуждений. Более того, необходимость привлекать алгебраический и тригонометрический аппарат превращает геометрическую задачу в площадку для междисциплинарного синтеза. Таким образом, низкие показатели решения геометрических задач сигнализируют не только о пробелах в знании теорем, но и о недостаточном развитии навыков системного мышления и интеграции знаний.

Сказанное обосновывает актуальность постановки проблемы формирования у школьников систематизированных знаний о приёмах решения геометрических задач и математических компетенций по их применению в различных ситуациях.

Решение математических задач, как известно, является наиболее трудной, но при этом очень важной частью деятельности школьников при изучении математики. Особенно решение геометрических задач, поскольку для большинства из них нет готовых алгоритмов действий, и практически каждая задача является уникальной. При этом владение различными методами и приёмами решения геометрических задач не только способствует развитию мышления школьников, их воображения, но и даёт более широкие возможности анализировать информацию, моделировать объекты, видеть взаимосвязи, выделять новые связи и использовать их в решении поставленной проблемы. Всё это будет полезным при выполнении профессиональных задач в различных сферах деятельности человека (строительство, архитектура, дизайн, инженерия, компьютерная графика и др.) и в целом в жизни для успешной адаптации в современном мире, требующем зачастую нестандартных подходов и решений.

Цель исследования – разработка теоретико-методической базы для обеспечения учителей математики по обучению школьников решению геометрических задач.

Для достижения цели исследования были определены задачи:

– изучить теоретико-методическую базу, представляющую собой научную основу для формирования у обучающихся навыков решения геометрических задач;

– привести в систему основные методы и приёмы решения школьных геометрических задач, выявить их существенные признаки;

– разработать дидактические материалы с описанием основных особенностей ключевых методов и приёмов решения геометрических задач и с демонстрацией их применения в типовых ситуациях;

– разработать опросные листы для проведения педагогического эксперимента с учителями математики;

– провести педагогический эксперимент, целью которого является знакомство с разработанными дидактическими материалами и их внедрение в практику обучения школьников;

– проанализировать результаты экспериментальной работы, сформулировать выводы и рекомендации.

Научная новизна исследования заключается в обосновании необходимости формирования прочной базы решения школьных задач по геометрии как основы для формирования у обучаемых широких познавательных компетенций, необходимых для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость проделанной работы заключается в выделении существенных признаков и особенностей, по которым можно проводить распознавание того или иного приёма решения геометрической задачи.

Практическая значимость заключается в разработке дидактических материалов в помощь учителю математики и отборе и решении основных типов задач, демонстрирующих применение выделенных приёмов решения в различных ситуациях.

Проблема обучения школьников решению математических задач сохраняет свою актуальность достаточно долгое время, о чем свидетельствуют многочисленные исследования в области методики обучения математике. Основу современных исследований составляют работы «классиков», к числу которых относятся Д. Пойа, Л.М. Фридман, В.А. Далингер, Г.И. Саранцев, В.А. Гусев, А.Г. Мордкович, В.И. Крупич, Ю.М. Колягин и др. Благодаря работам этих выдающихся ученых в современной теории обучения математике разработан комплекс методик, которыми может руководствоваться учитель при работе со школьниками, направленной на изучение компонентов математического содержания и формирование у них навыков по решению математических задач.

Традиционно в процедуре работы над математической задачей выделяют четыре основных этапа: 1) анализ условия и требования задачи; 2) поиск способа решения; 3) осуществление и оформление решения; 4) анализ проведённого решения. Эти этапы в полной мере отражают структуру деятельности по решению любой математической задачи, в том числе и геометрической. Без сомнения, целенаправленная систематическая реализация в практике обучения школьников классической методики работы над задачей дает свои положительные результаты, однако ее использование может быть дополнено рядом методических приемов, позволяющих учителю сделать процесс обучения решению геометрических задач более эффективным.

Прежде чем говорить об этих приёмах, назовём основные методы решения геометрических задач, которые условно можно разделить на следующие группы:

Группа 1. Геометрические методы, т. е. такие, применение которых позволяет вывести требуемое утверждение с помощью цепочки логических рассуждений из ряда известных теорем на основе геометрических свойств фигур.

В эту группу входят методы геометрических преобразований (например, параллельного переноса, поворота, симметрии и т. д.); дополнительных построений; вспомогательных фигур (например, вспомогательной окружности, спрямление, удвоение медианы и др.); метод «цепочки» треугольников, координатный и векторный методы и их комбинация.

Группа 2. Алгебраические методы, связанные с составлением алгебраических или тригонометрических выражений, уравнений, систем уравнений на основании различных зависимостей между геометрическими величинами.

К этой группе относят метод поэтапного решения (или прямого счёта), метод составления уравнений и их систем, метод площадей.

Группа 3. Комбинированные методы. При их использовании в решении задачи на одних этапах применяют геометрические методы, на других – алгебраические.

Подчеркнём, что это условное разделение методов, т. к. далеко не всегда при решении задачи можно выделить тот или иной метод в «чистом» виде. Кроме того, координатно-векторный метод кто-то относит к геометрическим методам, кто-то – к алгебраическим, а иногда его выделяют в отдельную группу универсальных методов. Также следует отметить некоторые специфические особенности методов решения геометрических задач, такие как их большое разнообразие, взаимозаменяемость, трудность формального описания, отсутствие чётких границ области применения.

Арсенал методических приемов современного учителя математики не должен ограничиваться только так называемой классической методикой работы над задачей, имеющей целью обучение школьников методам решения геометрических задач. В него могут входить и другие специальные методические приёмы, которые помогут не только сформировать необходимые навыки решения задач, но и будут способствовать решению широкого спектра профессиональных задач: активизировать познавательную деятельность школьников, развивать качества мышления, навыки аналитико-синтетической деятельности, формировать общую математическую культуру, делать процесс обучения разнообразным, повышать мотивацию к изучению предмета, расширять кругозор и общую эрудицию.

На основе анализа особенностей различных методов и приёмов решения геометрических задач, а также накопленного собственного опыта преподавания математических дисциплин авторы собрали необходимую информацию в помощь учителю математики в едином файле в виде так называемой «памятки». Эта памятка знакомит учителя с основными приёмами решения геометрических задач и демонстрирует конкретные примеры их реализации. Ориентируясь на памятку, учитель сможет самостоятельно подбирать задачи по различным темам курса геометрии и организовывать методику работы над этими задачами.

Приведём фрагмент такой памятки, демонстрирующий применение нескольких важных и эффективных приёмов решения геометрических задач.

**Приём 1.** Использование так называемых «именных» теорем (или формул).

«Именные» теоремы в геометрии – это утверждения, получившие название в честь учёных, внесших вклад в их доказательство или способствовавших их появлению. Эти теоремы отражают исторический контекст, связанный с периодом развития науки и ее достижениями, а также с жизнью и деятельностью их авторов.

В школьном курсе математики встречается много «именных» теорем. Например, теорема Пифагора, теорема Фалеса, формула Герона, теорема Менелая, теорема Чевы, теорема Вариньона (последние три предлагаются школьникам в классах с углубленным изучением математики). В геометрии есть «именные» теоремы, которые не изучаются в школьном курсе: теорема Стюарта, теорема Птолемея, теорема Ван-Обеля и др.

Применение «именных» теорем, устанавливающих взаимосвязь между элементами фигур, особенно при решении задач ОГЭ и ЕГЭ, способно значительно облегчить процесс поиска решения и сократить затрачиваемое на решение время.

Приведем примеры задач, включенных в открытый банк заданий ФИПИ (ОГЭ и ЕГЭ) [2], решение которых может быть осуществлено разными способами, в том числе с использованием «именных» теорем.

**№ 1.** Точки $B_1$ и $C_1$ лежат на сторонах соответственно AC и AB треугольника ABC, причём $AB_1 : B_1C = AC_1 : C_1B$. Прямые $BB_1$ и $CC_1$ пересекаются в точке O.

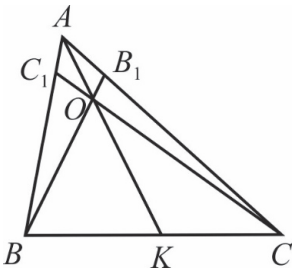



Рис. 1. Чертеж к задаче № 1

а) докажите, что прямая AO делит пополам сторону BC.

б) найдите отношение площади четырёхугольника $AB_1OC_1$ к площади треугольника ABC, если известно, что $AB_1 : B_1C = AC_1 : C_1B$ = 1:4.

Решение

а) Доказательство:

<u>1 способ.</u> (С использованием теоремы Менелая).

Согласно теоремы Менелая, $\frac{CB}{BK} \times \frac{KO}{OA} \times \frac{AB_1}{B_1C} = 1$ и $\frac{BC}{CK} \times \frac{KO}{OA} \times \frac{AC_1}{C_1B} = 1$.

Поскольку $\frac{AC_1}{C_1B} = \frac{AB_1}{B_1C}$, то находим: $\frac{CB}{BK} = \frac{BC}{CK} \Leftrightarrow CK = BK$.

2 способ. (Без использования теоремы Менелая).

Из заданного по условию соотношения длин отрезков следует подобие треугольников ABC и $AB_1C_1$, из которого, в свою очередь, следует параллельность отрезков BC и $B_1C_1$. Отрезок $B_1C_1$ рассекает исходный треугольник ABC на треугольник $AB_1C_1$ и трапецию $BC_1B_1C$, в которой точка O – это точка пересечения диагоналей.

Точка пересечения диагоналей трапеции лежит на прямой, проходящей через точку пересечения продолжений боковых сторон трапеции и середины её оснований, из чего следует искомое утверждение.

б) Решение:

1 способ. (С использованием теоремы Менелая и метода площадей).

По теореме Менелая $\frac{AB}{AC_1} \times \frac{C_1O}{OC} \times \frac{CK}{KB} = 1 \Leftrightarrow \frac{C_1O}{OC} = \frac{1}{5}$.

Также имеем $\frac{CA}{AB_1} \times \frac{B_1O}{OB} \times \frac{BK}{KC} = 1 \Leftrightarrow \frac{B_1O}{OB} = \frac{1}{5}$.

Заметим, что треугольники $AB_1B$ и $BCB_1$ имеют общую высоты, следовательно: $\frac{S_{AB_1B}}{S_{BCB_1}} = \frac{1}{4}$. Аналогично $\frac{S_{CAC_1}}{S_{ABC}} = \frac{1}{5}$.

Треугольники AOC и $AC_1O$ имеют общую высоту, поэтому $\frac{S_{AC_1O}}{S_{AOC}} = \frac{1}{5} \Leftrightarrow \frac{S_{AC_1O}}{S_{AC_1C}} = \frac{1}{6} \Leftrightarrow \frac{S_{AC_1O}}{S_{ABC}} = \frac{1}{30}$. Тогда $\frac{S_{AB_1OC_1}}{S_{ABC}} = \frac{1}{15}$.

2 способ. (Без использования теоремы Менелая).

Пусть в треугольнике ABC длина основания BC равна $a$, а высота, опущенная из вершины на основание BC, равна h. И пусть площадь треугольника ABC равна S= $\frac{1}{2}ah$, тогда $S_{AB_1C_1} = \frac{1}{25}S$.

Высота отсеченной трапеции $BC_1B_1C = \frac{4}{5}h$. Диагонали трапеции отсекают от нее подобные треугольники BCO и $B_1C_1O$, в которых

$$\frac{BC}{B_1C_1} = \frac{BO}{B_1O} = \frac{CO}{C_1O} = \frac{5}{1}$$

Высоты этих треугольников тоже соотносятся как 5:1, следовательно, высота треугольника BCO составит $\frac{5}{6}$ от высоты трапеции $BC_1B_1C$. Поэтому площадь $S_{BCO} = \frac{1}{2}a \times \frac{5}{6} \times \frac{4}{5}h = \frac{2}{3}S$. А площадь треугольника $B_1C_1O$ составит его 25-ю часть, то есть $S_{B_1C_1O} = \frac{2}{75}S$.

Наконец, $S_{AB_1OC_1} = S_{AB_1C_1} + S_{B_1C_1O} = \frac{1}{25}S + \frac{2}{75}S = \frac{5}{75}S = \frac{1}{15}S$

Итак, искомое соотношение равно 1:15.

Если сравнить трудоёмкость решений, выполненных с помощью теоремы Менелая и без неё, то очевидно, что применение этой теоремы существенным образом облегчает доказательство факта в пункте а) и вычисление искомого отношения в пункте б).

**Приём 2.** Метод площадей.

В практике решения геометрических задач достаточно популярным является метод площадей. В работе [3] наиболее полно, с нашей точки зрения, описаны «частные приемы, составляющие метод площадей, их деятельностные компоненты». Автор исследования выделяет прием, основанный на нахождении площади фигуры двумя способами, прием, основанный на использовании свойства аддитивности площади, составление равенства полученных выражений для площади фигуры, а также прием, основанный на отношении площадей и соответствующих отрезков.

Формирование у школьников навыков использования метода площадей целесообразно подкреплять соответствующими теоретическими фактами.

Теорема 1. Если вершину треугольника перемещать по прямой, параллельной противолежащей стороне, то площадь при этом останется прежней.

Теорема 2. Если два треугольника имеют равные высоты (общую высоту), то их площади относятся как основания, к которым эти высоты проведены.

Теорема 3. Если два треугольника имеют одинаковые стороны (общую сторону), то их площади относятся как высоты, которые к этим сторонам проведены.

Следствие 1. Медиана треугольника делит его на два треугольника, равных по площади.

Следствие 2. Все три медианы треугольника делят его на шесть треугольников, равных по площади.

Теорема 4. Если два треугольника имеют по равному углу (общему углу), то их площади относятся как произведение сторон, образующих эти углы.

Следствие: биссектриса угла треугольника делит его на два треугольника, площади которых относятся как стороны, образующие этот угол.

Теорема 5. Отношение площадей подобных треугольников равно квадрату коэффициента подобия.

Приведем примеры задач, включенных в открытый банк заданий ФИПИ (ОГЭ и ЕГЭ), решение которых может быть осуществлено разными способами, в том числе с использованием метода площадей.

**№ 2.** Через середину K медианы BM треугольника ABC и вершину A проведена прямая, пересекающая сторону BC в точке P. Найдите отношение площади треугольника ABK к площади четырехугольника KPCM.

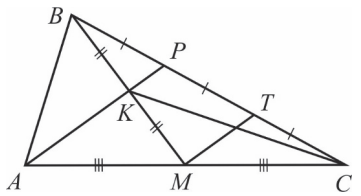



Рис. 2. Чертеж к задаче № 2

Решение:

Проведем отрезок MT||AP. Следовательно, MT – средняя линия треугольника APC и CT = TP, KP – средняя линия треугольника BMT и TP = BP.

Обозначим площадь Δ BMP через S. Тогда площадь Δ KPC, имеющего ту же высоту и вдвое большее основание, равна 2S.

Следовательно, площадь Δ CKB равна 3S и равна площади Δ CMK (так как треугольники имеют одну высоту, проведенную к вершине C, и равные основания).

Аналогично, площадь ΔCMK равна площади ΔAKM, площадь ΔAKM равна площади ΔABK. Следовательно, $S_{BKP} = S, S_{KPS} = 2S, S_{CMK} = S_{AMK} = S_{ABK} = 3S, S_{KPCM} = 5S$.

Тогда $\frac{S_{ABK}}{S_{KPSM}} = \frac{3S}{5S} = 0{,}6$.

Помимо метода площадей в данной задаче используется также прием построения прямой, параллельной данной.

Как было отмечено выше, часто в решении одной задачи используются разные приёмы в комбинации, а не в «чистом» виде.

**Приём 3.** Векторно-координатный метод.

Векторно-координатный метод представляет собой эффективный способ решения геометрических задач с использованием алгебраических методов. Несмотря на то, что в школьном курсе координаты чаще всего применяются в планиметрических задачах, их использование в задачах, связанных с треугольниками, способно существенно облегчить процесс решения. В частности, применение уравнений прямых и формулы для вычисления расстояния между точками даёт возможность определять длины сторон, вычислять площади и находить другие важные характеристики треугольников.

Проиллюстрируем сказанное на примере задачи из открытого банка задач ФИПИ.

**№ 3**. Прямая, проходящая через середину M гипотенузы AB прямоугольного треугольника ABC, перпендикулярна CM и пересекает катет AC в точке K. При этом AK : KC = 1 : 2.

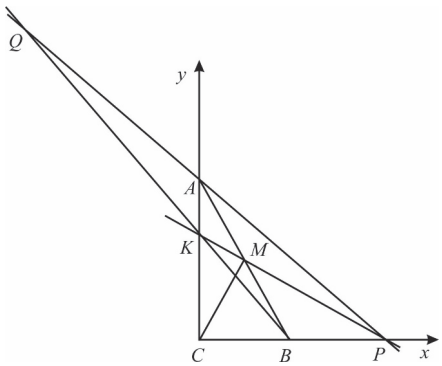



Рис. 3. Чертеж к задаче № 3

а) докажите, что ∠BAC = 30°.

б) пусть прямые MK и BC пересекаются в точке P, а прямые AP и BK – в точке Q. Найдите KQ, если BC = $\sqrt{21}$.

Решение:

а) Доказательство:

1 способ. (С использованием векторно-координатного метода).

Пусть AC = n, BC = m. Введем прямоугольную систему координат в точку C (0; 0) и направим оси Ox и OY вправо и вверх соответственно. В этой системе координат имеем:

В (0; m); М $(\frac{n}{2};\frac{m}{2})$; $K\left(\frac{2}{3}n;0\right)$; $\overrightarrow{CM}=\left(\frac{n}{2};\frac{m}{2}\right)$; $\overrightarrow{MK}=\left(\frac{n}{6};-\frac{m}{2}\right)$.

$\overrightarrow{CM}$ и $\overrightarrow{MK}$ перпендикулярны по условию, так как являются направляющимися векторами для соответствующих перпендикулярных прямых, следовательно, их скалярное произведение равно нулю:

$\overrightarrow{CM}\times\overrightarrow{MK}=\frac{n}{2}\times\frac{n}{6}+\frac{m}{2}\times(-\frac{m}{2})=0$.

Находим, что $n=m\times\sqrt{3}$. Тогда $tg\,\angle BAC=\frac{m}{n}=\frac{1}{\sqrt{3}}\Rightarrow\angle BAC=30°$.

2 способ. (Без использования векторно-координатного метода).

В прямоугольном треугольнике медиана, проведенная к гипотенузе равна половине гипотенузы: $CM=\frac{1}{2}AB$.

Так как $MK\perp CM$ и $AK$: $KC=1:2$, то АК = x, КС = 2x, АС = 3x.

В прямоугольном треугольнике АКМ: $\angle AKM=90°$ (так как $KM\perp CM$), $AM=MB$ (по условию), $CM=\frac{1}{2}AB$.

Из соотношения сторон в треугольнике АКС: $AK=\frac{1}{2}AC$, $KC=\frac{1}{2}AC$.

В прямоугольном треугольнике катет равен половине гипотенузы, лежит против угла 30°. Следовательно, $\angle BAC=30°$.

б) Решение:

1 способ. (С использованием векторно-координатного метода).

Зная координаты точек, принадлежащих прямой МК, найдем уравнение этой прямой: $y=-\sqrt{3}\times x+2m$. Значит, точка Р имеет координаты (0; 2m).

Зная координаты точек, принадлежащих прямым ВК и АР, найдем уравнения этих прямых:

$$BK: y=-\frac{\sqrt{3}}{2}\times x+m$$

$$AP: y=-\frac{2\sqrt{3}}{3}\times x+2m$$

Образовав из полученных уравнений систему и решив ее, находим координаты точки пересечения этих прямых Q $(2m\times\sqrt{3};-2m)$.

Расстояние между точкой Q и точкой K равно:

$$KQ=m\times\sqrt{(2\sqrt{3}-\frac{2\sqrt{3}}{3})^2+2^2}=\sqrt{21}\times\sqrt{\frac{28}{3}}=14.$$

2 способ. (Без использования векторно-координатного метода).

Рассмотрим треугольник АВС и наклонную КР, пересекающую сторону АВ треугольника в точке М. По теореме Менелая $\frac{CP}{BP}\times\frac{BM}{AM}\times\frac{AK}{KC}=1$.

Отсюда получаем, что $\frac{CP}{BP}=2$.

Значит, СР = 2ВР, поэтому ВС = СР – ВР = ВР.

Рассмотрим треугольник АСР и наклонную BQ, пересекающую сторону АС треугольника в точке К. По теореме Менелая $\frac{PQ}{AQ}\times\frac{AK}{KC}\times\frac{BC}{BP}=1$.

Отсюда получаем, что $\frac{PQ}{AQ}=2$. Значит, PQ = 2AQ, поэтому AP = PQ – AQ = = AQ.

Находим, что $AK=\frac{2}{3}AC=\frac{2}{3}BC\times\sqrt{3}$ и по теореме Пифагора $BK=BC\times\sqrt{\frac{7}{3}}=7$.

По теореме синусов с учетом свойств вертикальных и смежных углов получаем: $KQ=AQ\times\frac{\sin\angle QAK}{\sin\angle AKQ0}=AP\times\frac{\sin\angle CAP}{\sin\angle CKB}=\frac{CP}{\frac{BC}{BK}}=\frac{CP}{BC}\times BK=2BK=14$.

Сравнение двух способов доказательства пункта а) и двух способов решения пункта б) задачи демонстрирует очевидные преимущества векторно-координатного метода.

**Приём 4.** Алгебраический метод.

Алгебраический метод решения геометрических задач заключается в переводе геометрической проблемы на язык уравнений и выражений, позволяющих воспользоваться аппаратом алгебры для нахождения решений. Такой подход можно использовать при решении задач, связанных с координатами, расстояниями, площадями, углами и другими величинами.

**№ 4.** Точки E и F расположены соответственно на стороне BC и высоте BP остроугольного треугольника ABC так, что AP = 3, PC = $\frac{11}{2}$, BE:EC = 10:1, а треугольник AEF является равносторонним.

а) докажите, что ортогональная проекция точки E на AC делит отрезок AC в отношении 1:16, считая от вершины C;

б) найдите площадь треугольника AEF.

Решение:

а) Доказательство:

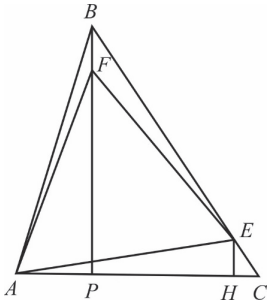



Рис. 4. Чертеж к задаче № 4

Пусть H – проекция точки E на AC. Тогда по теореме о пропорциональных отрезках $PH:HC=BE:EC=10:1$

Таким образом, $HC=\frac{1}{11}\times PC=\frac{1}{2}$, поэтому $CH:HA=\frac{1}{2}:(3+5)=1:16$

б) Решение:

Пусть EH = x, FP = y, AE = z.

Тогда из теоремы Пифагора получаем, что

$$z^2=8^2+x^2, z^2=3^2+y^2, z^2=5^2+(y-x)^2$$

Выразим из этой системы y через x. Имеем $x^2+55=y^2$, значит,

$$64+x^2=25+x^2-2xy+x^2+55$$

Отсюда $2xy=x^2+16$, то есть $y=\frac{x}{2}+\frac{8}{x}$. Окончательно получаем уравнение

$$x^2+55=\frac{x^2}{4}+8+\frac{64}{x^2}$$

Решая данное уравнение, получаем, что $x^2=\frac{4}{3}$, поэтому $z^2=\frac{196}{3}$. Для получения ответа заметим, что площадь равностороннего треугольника со стороной z равна $\frac{\sqrt{3}z^2}{4}$. Поэтому площадь равна $\frac{49\sqrt{3}}{3}$.

**Приём 5.** Удвоение медианы (или удлинение медианы).

Суть приёма заключается в следующем: если в задаче проведена медиана треугольника, то целесообразно ее удвоить и получить равные треугольники или параллелограмм. Иногда медиану удлиняют на треть и используют цепочку треугольников для нахождения требуемого.

Приём удвоения медианы представляет собой эффективный геометрический инструмент, который нередко даёт возможность находить более изящные и простые решения сложных задач по планиметрии из ЕГЭ (в частности, задачи № 16) по сравнению с альтернативными подходами.

**№ 5.** На медиане BM треугольника ABC взяли точку E так, что угол CEM равен углу ABM. Докажите, что отрезок CE равен одной из сторон треугольника.

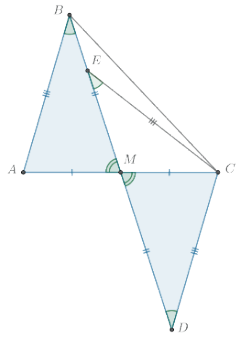



Рис. 5. Чертеж к задаче № 5

Доказательство:

1 способ. (С использованием приема удвоения медианы).

Продлим медиану BM за точку M на свою же длину. Назовем полученную точку D.

Рассмотрим треугольники ABM и CDM. Они равны, так как BM = DM по построению, AM = CM по условию и ∠AMB = ∠CMD как вертикальные. В равных треугольниках соответственные элементы равны, в частности, ∠ABM =∠CDM и AB = CD.

По условию ∠ABM=∠CEM, значит, ∠CDM=∠CEM, следовательно, треугольник CDE – равнобедренный, то есть CD = CE. Тогда CE = CD = AB, значит, отрезок CE равен стороне AB треугольника ABC.

2 способ. (Без использования приема удвоения медианы).

Рассмотрим треугольник ABM: BM – медиана, значим AM = MC, $\angle ABM=\angle CEM$ (по условию).

В треугольнике CEM проведем высоту EH к стороне CM. Получим два прямоугольных треугольника CEH и MEH.

В треугольнике ABM проведем высоту BN к стороне AM. Получим два прямоугольных треугольника ABN и BMN.

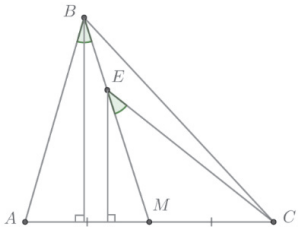



Рис. 6. Чертеж к задаче № 5

Рассмотрим треугольники ABN и CEH: $\angle ABN = \angle CEM$ (по условию), $\angle BNA = \angle EHC = 90°$, $\angle BAN = \angle ECH$.

Из равенства углов следует, что треугольники ABN и CEH подобны по двум углам.

Следовательно, AB = CE (как соответственные стороны подобных треугольников).

Как видим, применение приема удвоения медианы несколько упрощает решение задачи, делая его менее громоздким.

**Приём 6.** Построение прямой, параллельной какой-либо на чертеже.

Суть данного приема заключается в том, что через произвольную точку вне заданной прямой проводится вспомогательная прямая, параллельная данной прямой. В процессе анализа условия задачи можно продемонстрировать ученикам, что проведение прямой, параллельной данной, приведет к дополнительным математическим соотношениям, например, к равенству углов, к появлению параллелограмма, к равенству каких-либо отрезков и так далее.

**№ 6.** На сторонах AB, BC и AC треугольника ABC отмечены точки $C_1$, $A_1$ и $B_1$ соответственно, причем $AC_1 : C_1B = 21 : 10$, $BA_1 : A_1C = 2 : 3$, $AB_1 : B_1C = 2 : 5$. Отрезки $BB_1$ и $CC_1$ пересекаются в точке D.

а) докажите, что четырехугольник $ADA_1B_1$ – параллелограмм;

б) найдите CD, если отрезки AD и BC перпендикулярны, AC = 63, BC = 25.

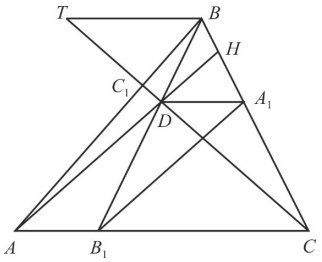



Рис. 7. Чертеж к задаче № 6

Решение:

а) Доказательство:

Проведем через точку B прямую, параллельную прямой AC. Пусть эта прямая пересекает прямую $CC_1$ в точке T. Тогда треугольники $ACC_1$ и $BTC_1$ подобны по двум углам, значит,

$$\frac{BT}{AC} = \frac{BC_1}{AC_1} = \frac{10}{21}$$

Треугольники $B_1CD$ и BTD также подобны по двум углам, следовательно,

$$\frac{BD}{DB_1} = BT : CB_1 = \frac{10AC}{21} : \frac{5AC}{7} = \frac{2}{3} = \frac{BA_1}{A_1C}$$

Таким образом, прямая $A_1D$ параллельна прямой AC. Значит, треугольники $DBA_1$ и $B_1BC$ подобны, следовательно,

$$DA_1 = \frac{BA_1}{BC} \times B_1C = \frac{2}{5} \times \frac{5AB_1}{2} = AB_1$$

Значит, в четырехугольнике $ADA_1B_1$ противоположные стороны равны и параллельны, следовательно, он является параллелограммом.

б) Решение:

Пусть прямые AD и BC пересекаются в точке H, тогда:

$$A_1H = \frac{AB_1}{B_1C} \times A_1C = 6$$

В прямоугольном треугольнике $DHA_1$:

$$A_1D = AB_1 = \frac{2AC}{7} = 18$$

$$DH^2 = A_1D^2 - A_1H^2 = 288$$

В прямоугольном треугольнике CDH:

$$HC = A_1H + A_1C = 21$$

$$CD = \sqrt{DH^2 + HC^2} = 27$$

Мы привели лишь фрагмент из памятки для учителя, в котором показали применение нескольких алгебраических и геометрических методов и приёмов решения геометрических задач с выделением особенностей и преимуществ каждого. Но даже он наглядно демонстрирует, что когда информация собрана в одном файле, структурирована и изложена достаточно подробно, то учителю это удобно использовать в качестве ориентира или основы для своих собственных наработок.

Подчеркнём, что список приемов, с помощью которых целесообразно обучать школьников решению геометрических задач, не ограничивается только описанными выше шестью приёмами. Более того, это могут быть не отдельные приёмы, которые используются локально для одной задачи, а целые методики выстраивания работы в целом на уроке или по конкретной теме. Речь идёт, например, об использовании метода целесообразно подобранных задач, метода опорных таблиц или классических схем решения геометрических задач, об уроке одной задачи и т. д. Более подробно с этими приемами можно ознакомиться в работах [4–7].

С целью изучения опыта учителей математики по формированию у школьников навыков использования различных методов и приемов решения геометрических задач нами был проведен педагогический эксперимент среди учителей математики города Калуги и Калужской области с разным стажем и опытом работы в школе. В эксперименте участвовало 45 человек.

На первом (начальном) этапе мы провели опрос учителей для изучения исходной ситуации о знании педагогами и использовании в работе различных приёмов решения геометрических задач. В таблице 2 представлен опросный лист-1 с вопросами, который был предложен респондентам.

Анализ результатов проведённого опроса показал, что в нём приняли участие разные категории учителей (по возрасту и опыту работы):

21,4% молодых учителей со стажем педагогической работы менее 5 лет,

14,3% учителей, стаж работы которых находится в границах от 10 до 20 лет,

64,3% опытных педагогов со стажем работы более 20 лет.

Далее мы ранжировали ответы на вопрос 2 (какие типы геометрических задач используете на уроках? (Проранжируйте частоту их использования числами от 1 до 7, где 1 – использую крайне редко, 7 – использую наиболее часто)). Картина результатов следующая:

Задачи по готовым чертежам, на нахождение элементов фигур, решаемые с использованием простых приемов и известных школьникам наиболее распространённых геометрических фактов – *7 место.*

Задачи, в которых ученики должны выполнить чертеж, на нахождение элементов фигур, решаемые с использованием простых приемов и известных школьникам наиболее распространённых геометрических фактов – *6 место.*

Задачи, в которых ученики должны выполнить чертеж, на доказательство, решаемые с использованием простых приемов и известных школьникам наиболее распространённых геометрических фактов – *5 место.*

Задачи по готовым чертежам, на доказательство, решаемые с использованием простых приемов и известных школьникам наиболее распространённых геометрических фактов – *4 место.*

Практико-ориентированные задачи (например, вычисление площадей, объемов реальных объектов) – *3 место.*

Задачи, для решения которых требуется выполнить дополнительное построение или использовать какой-либо неявный метод решения (например, метод площадей, координатный метод и т. д.) – *2 место.*

Задачи повышенной сложности за счет трудоемких вычислений и необходимости использования в решении комбинации методов и приемов – *1 место.*

Как видим, задачи повышенной сложности используются в меньше степени, а чаще всего на уроках геометрии идёт работа с задачами по готовым чертежам.

Ранжирование ответов на вопрос 3 (Какие задачи ученики решают с большим энтузиазмом (проранжируйте частоту их использования числами от 1 до 4, где 1 – решают с меньшим энтузиазмом, 4 – решают с большим энтузиазмом)?) получилось таким:

Несложные задачи на нахождение элементов фигур – *4 место*; практико-ориентированные задачи – *3 место*; задачи на построение – *2 место*; задачи на доказательство – *1 место*.

Результаты такого ранжирования вполне предсказуемы и объяснимы. Причины подобного выбора типов задач учащимися (это ответ на вопрос 4) учителя связывают с тем, что задачи на доказательство требуют выстраивания цепочки логических рассуждений и знаний теорем и свойств, которые школьники зачастую не учат, а также с отсутствием мотивации к обучению. В простых же задачах ответ часто лежит на поверхности, и приходится прикладывать минимум усилий для решения такой задачи.

Большинство респондентов (65–80%) ответили на вопросы 5–6, что очень часто сталкиваются с трудностями понимания учениками принципов доказательства теорем и свойств фигур и с трудностями, возникающими у них при решении задач на доказательство различных фактов.

Причины этих трудностей (вопрос 7) они связывают с тем, что у учащихся недостаточно опорных знаний и плохо развита логика, не сформированы умения применять теоретические положения на практике и отсутствует желание думать логически.

Более 90% учителей на вопросы 8–9 ответили, что лишь незначительная часть школьников (более подготовленных) проявляет интерес, когда при решении задачи используется новый (неизвестный им ранее) факт или приём.

Таблица 2

Опросный лист-1

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. | **Ваш стаж педагогической деятельности?**<br>1) менее 5 лет; 2) от 5 до 10 лет; 3) от 10 до 20 лет; 4) более 20 лет | 4. | **Как Вы считаете, с чем связан выбор учеников, описанный в предыдущем вопросе (напишите свой вариант)?** |
| 2. | **Какие типы геометрических задач используете на уроках (проранжируйте частоту их использования числами от 1 до 7, где 1 – использую крайне редко, 7 – использую наиболее часто)?**<br>□ задачи по готовым чертежам, на нахождение элементов фигур, решаемые с использованием простых приемов и известных школьникам, наиболее распространённых геометрических фактов;<br>□ задачи, в которых ученики должны выполнить чертеж, на нахождение элементов фигур, решаемые с использованием простых приемов и известных школьникам наиболее распространённых геометрических фактов;<br>□ практико-ориентированные задачи (например, вычисление площадей, объемов реальных объектов);<br>□ задачи по готовым чертежам, на доказательство, решаемые с использованием простых приемов и известных школьникам наиболее распространённых геометрических фактов;<br>□ задачи, в которых ученики должны выполнить чертеж, на доказательство, решаемые с использованием простых приемов и известных школьникам наиболее распространённых геометрических фактов;<br>□ задачи, для решения которых требуется выполнить дополнительное построение или использовать какой-либо неявный метод решения (например, метод площадей, координатный метод и т. д.);<br>□ задачи повышенной сложности за счет трудоемких вычислений и необходимости использования в решении комбинации методов и приемов | 5. | **Часто ли сталкиваетесь с трудностью понимания учениками принципов доказательства теорем и свойств фигур?**<br>1) очень часто;<br>2) иногда возникают трудности;<br>3) ученики хорошо справляются с такими заданиями |
| | | 6. | **Часто ли сталкиваетесь с трудностями, возникающими у школьников, при решении задач на доказательство?**<br>1) очень часто;<br>2) трудности возникают только у отдельных учеников;<br>3) крайне редко сталкиваюсь с такими ситуациями |
| | | 7. | **Как Вы считаете, с чем связаны трудности, описанные в вопросах 5 и 6 (напишите свой вариант)?** |
| | | 8. | **Вызывает ли интерес у школьников новый (неизвестный им ранее или забытый) прием решения геометрической задачи?**<br>1) да, вызывает большой интерес;<br>2) может заинтересовать немногих продвинутых учеников;<br>3) нет, совсем не интересен |
| | | 9. | **Вызывает ли интерес у школьников новый (неизвестный им ранее) факт, используемый в решении геометрической задачи?**<br>1) да, вызывает большой интерес;<br>2) может заинтересовать немногих продвинутых учеников;<br>3) нет, совсем не интересен |
| 3. | **Какие задачи ученики решают с большим энтузиазмом (проранжируйте частоту их использования числами от 1 до 4, где 1 – решают с меньшим энтузиазмом, 4 – решают с большим энтузиазмом)?**<br>□ несложные задачи на нахождение элементов фигур;<br>□ практико-ориентированные задачи;<br>□ задачи на доказательство;<br>□ задачи на построение | 10. | **Применяете ли Вы прием опорных таблиц *(школьникам предлагаются две таблицы: первая из них содержит инструкцию, как решать задачу, то есть в ней более подробно описаны и детализированы этапы методики работы над задачей, вторая содержит тезисы, которые можно использовать при обосновании отдельных математических фактов)* при решении задач с учениками?**<br>1) да; 2) скорее да, чем нет; 3) скорее нет, чем да; 4) нет |
| 11. | **Используете ли Вы систему наводящих вопросов при решении задач по геометрии?**<br>1) да; 2) скорее да, чем нет; 3) скорее нет, чем да; 4) нет | 19. | **Используете ли Вы метод площадей для решения задач по геометрии?**<br>1) да; 2) скорее да, чем нет; 3) скорее нет, чем да; 4) нет |
| 12. | **Применяете ли Вы метод опорных задач *(опорные задачи – это задачи, которые могут подсказать метод решения аналогичной задачи или помочь найти какую-либо новую величину, необходимую для решения)* при решении задач по геометрии?**<br>1) да; 2) скорее да, чем нет; 3) скорее нет, чем да; 4) нет | 20. | **Вы используете метод площадей на уроках или внеурочной деятельности (факультативы, кружки)?**<br>1) на уроках;<br>2) на внеурочной деятельности;<br>3) не акцентирую внимание на данном методе |
| 13. | **Используете ли Вы в своей профессиональной деятельности метод целесообразно подобранных задач *(суть метода целесообразно подобранных задач сводится к тому, что для понимания изучаемого материала ученикам предлагают подготовительные задачи, и следующая задача решается с использованием факта, установленного в предыдущей задаче)*?**<br>1) да; 2) скорее да, чем нет; 3) скорее нет, чем да; 4) нет | 21. | **Используете ли Вы векторно-координатный метод при решении задач со школьниками?**<br>1) да; 2) скорее да, чем нет; 3) скорее нет, чем да; 4) нет |
| | | 22. | **Часто ли Вы применяете алгебраических метод решения геометрических задач с учениками?**<br>1) да; 2) скорее да, чем нет; 3) скорее нет, чем да; 4) нет |
| 14. | **Позволяет ли метод целесообразно подобранных задач активизировать интерес школьников на уроках математики?**<br>1) да; 2) скорее да, чем нет; 3) скорее нет, чем да; 4) нет | 23. | **Используете ли Вы в своей практике задачи, для решения которых требуются дополнительные построения?**<br>1) да; 2) нет |
| 15. | **На каких темах Вы наиболее часто применяете метод целесообразно подобранных задач (напишите свой вариант)?** | 24. | **Используете ли Вы прием удвоения медианы для упрощения решения геометрических задач со своими учениками?**<br>1) да; 2) скорее да, чем нет; 3) скорее нет, чем да; 4) нет |
| 16. | **Показываете ли Вы школьникам различные пути решения одной и той же задачи?**<br>1) да; 2) скорее да, чем нет; 3) скорее нет, чем да; 4) нет | | |
| 17. | **Используете ли Вы «именные» *(«именные» теоремы в геометрии – это утверждения, получившие название в честь учёных, внесших вклад в их доказательство или способствовавших их появлению)* теоремы для демонстрации школьникам наиболее рационального метода решения задач? Если Ваш ответ утвердительный, выберите нужные варианты.**<br>1) теорема Птолемея; 2) теорема Фалеса; 3) формула Герона; 4) теорема Менелая; 5) теорема Чевы; 6) теорема Вариньона | 25. | **Используете ли Вы для решения геометрических задач прием построения прямой, параллельной какой-либо на чертеже?**<br>1) да; 2) скорее да, чем нет; 3) скорее нет, чем да; 4) нет |
| | | 26. | **Какие из описанных приемов и методов решения задач, по Вашему мнению, даются детям легче и почему (напишите свой вариант)?** |
| 18. | **Вы акцентируете внимание учеников на «именные» теоремы на уроках или на внеурочной деятельности (факультативы, кружки)?**<br>1) на уроках;<br>2) на внеурочной деятельности;<br>3) не акцентирую внимание | 27. | **Какие приемы и методы решения задач, по Вашему мнению, целесообразно изучать в школе на уроках геометрии, а какие – во внеурочной деятельности?** |

Ответы на вопросы 10–16 показали, что большинство опрошенных (от 60 до 80%) использует в своей работе опорные таблицы, опорные задачи, систему наводящих вопросов, метод целесообразно подобранных задач. Многие учителя показывают школьникам различные пути решения одной и той же задачи.

Что касается использования на уроках геометрии «именных» теорем (вопрос 17), то разброс результатов получился достаточно большим в зависимости от конкретной теоремы (от 0 до 90%). Некоторые наиболее популярные теоремы используются большинством учителей, менее популярные используются редко или совсем не изучаются. Результаты опроса можно видеть на диаграмме (рис. 8).

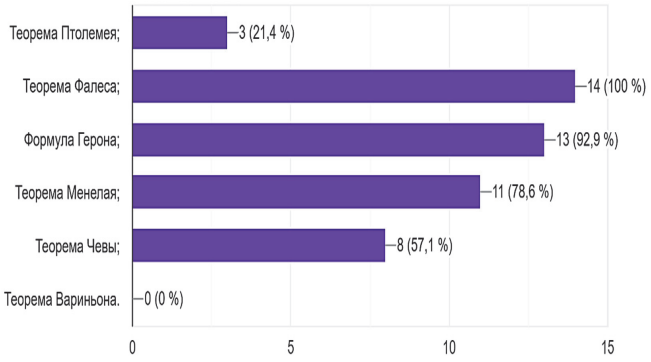



Рис. 8. Линейчатая диаграмма ответов на вопрос 17

При этом многие из опрошенных (почти 90%) считают целесообразным акцентировать внимание учеников на «именных» теоремах во время их использования (вопрос 18). Отметим, что это разумно и целесообразно, поскольку упоминание имён известных математиков, особенно сопровождаемое небольшими историческими справками об их заслугах и достижениях, интересных фактах из их жизни, будет способствовать повышению мотивации школьников к изучению математики и расширению их кругозора.

Большая часть учителей (93%) использует при решении задач по геометрии метод площадей (вопрос 19), причем в большинстве случаев это происходит именно на уроках геометрии (71%), не во внеурочной деятельности (вопрос 20).

Примерно 60–70% респондентов рассматривают на уроках геометрии решение задач векторно-координатным методом, алгебраическими методами, различными приёмами дополнительных построений (вопросы 21–25).

В своих ответах на вопрос 26 (Какие из описанных приемов и методов решения задач, по Вашему мнению, даются детям легче и почему (напишите свой вариант)?) чаще всего учителя называют метод дополнительного построения, именные теоремы, метод площадей и опорные задачи. Но также отмечают, что все эти приемы тяжело даются детям, так как недостаточно развито логическое мышление.

На вопрос 27 (Какие приемы и методы решения задач, по Вашему мнению, целесообразно изучать в школе на уроках геометрии, а какие во внеурочной деятельности?) опрошенные отметили, что считают важным изучать различные приемы и методы и на уроках, и во внеурочной деятельности. Так же подчёркивается, что во внеурочной деятельности целесообразно рассматривать задачи, расширяющие арсенал возможностей учащихся, демонстрирующие применение методов и приемов в различных комбинациях.

По результатам опроса можно сказать, что участники эксперимента в большинстве случаев используют в своей профессиональной деятельности различные методы и приемы решения геометрических задач, но делают это не систематически и не всегда достаточно продумано выстраивают методику работы с ними.

На втором (основном) этапе педагогического эксперимента после прохождения опроса учителям была выслана памятка с примерами задач, решаемых с использованием различных методов и приемов. Фрагмент этой памятки приведён и описан в данном исследовании выше. Учителям было предложено ознакомиться с представленной информацией и применить сформулированные рекомендации в своей работе. Отметим, что в перспективе с такими памятками можно знакомить учителей на курсах повышения квалификации и других мероприятиях, где есть возможность поделиться информацией с педагогическим сообществом (тем более, что она представлена в электронном виде, удобном для распространения и использования).

На третьем (заключительном) этапе эксперимента с учителями математики был проведен еще один опрос (опросный лист-2) (табл. 3), в котором участвовали те же 45 человек. Целью опроса было выяснение того, насколько полезной для учителей оказалась информация, представленная в памятке, и каковы результаты применения предложенных рекомендаций в практике работы со школьниками.

На первые пять вопросов все респонденты (100%) ответили, что информация, представленная в памятке, будет полезна для дальнейшей профессиональной деятельности, что информация изложена понятно и в полном объёме, представлена логично и хорошо структурирована, разобранные примеры задач будут полезны в качестве образцов и основы для дальнейшей работы.

На вопрос 6 (Что мешает применению предложенного материала в реальной практике?) были получены следующие варианты ответов: мешает ограниченное количество часов на изучение предмета (78,5%) или отсутствие интереса у детей (21,5%).

На вопрос 7 о пользе информации, представленной в памятке, были получены положительные отзывы, затруднений при изучении материала, дополнений и замечаний у респондентов не возникло (вопросы 8–9).

На вопрос о перспективах использования предлагаемых в памятке методов и приёмов все учителя математики высказали желание и готовность применять этот опыт в своей профессиональной деятельности (вопрос 10), при этом 57,1% учителей ответили, что планируют использовать все методы и приемы в своей практике, 28,5% респондентов заинтересовал урок одной задачи, 7,2% планируют чаще использовать метод площадей и 7,2% будут применять метод целесообразно подобранных задач (вопрос 11).

Все без исключения опрошенные высказали мнение, что предложенные в памятке рекомендации по использованию различных методов и приёмов ре-

Таблица 3

Опросный лист-2

| | |
|---|---|
| **1. Полезна ли данная памятка для Вашей профессиональной деятельности?**<br>1) да;<br>2) скорее да, чем нет;<br>3) скорее нет, чем да;<br>4) нет | **7. Какие элементы памятки Вам показались наиболее полезными?** (вопрос с развернутым ответом) |
| **2. Насколько понятно изложены методы решения задач?**<br>1) понятно;<br>2) непонятно;<br>3) затрудняюсь ответить | **8. Есть ли моменты, которые вызвали затруднения при изучении памятки?** (вопрос с развернутым ответом) |
| **3. Насколько полно отражены методы решения задач?**<br>1) достаточно полно;<br>2) недостаточно полно | **9. Хотели бы Вы видеть дополнительные пояснения или изменения в памятке?** (вопрос с развернутым ответом) |
| **4. Легко ли воспринимается структура и логика изложения?**<br>1) материал отлично структурирован;<br>2) есть небольшие трудности;<br>3) структура неясна | **10. Планируете ли Вы использовать предлагаемые методы и приемы на уроках?**<br>1) да, обязательно буду использовать;<br>2) буду использовать иногда;<br>3) нет, не буду использовать |
| **5. Как бы Вы оценили качество примеров, приведенных в памятке?**<br>1) примеры понятые и полезные;<br>2) хорошие примеры, но хотелось бы больше разнообразия;<br>3) примеры совершенно не понятны | **11. Если планируете использовать рекомендации, то какие конкретно части будут Вами внедряться?** |
| **6. Что мешает применению предложенного материала в реальной практике?** (вопрос с развернутым ответом) | **12. Считаете ли вы, что использование памятки повысит эффективность Вашей преподавательской деятельности?**<br>1) да;<br>2) нет;<br>3) затрудняюсь ответить |

шения геометрических задач будут полезны и будут способствовать повышению эффективности их педагогической работы (вопрос 12).

Таким образом, цель исследования достигнута, последовательно решены сформулированные в работе задачи. Авторами разработана методическая база для обучения решению школьных задач по геометрии, способствующая формированию у обучаемых широких познавательных компетенций, необходимых для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности.

Отметим, что информация, представленная в разработанных авторами дидактических материалах изначально для учителей математики, будет полезной также и для школьников, особенно для тех, кто планирует сдавать ЕГЭ по математике профильного уровня и претендует на высокие баллы. В дополнение к представленным в работе материалам для помощи школьникам могут быть выделены классические конфигурации геометрических фигур, которые чаще всего встречаются в задачах школьной геометрии, в том числе в задачах ЕГЭ по математике. На основе этих конфигураций могут быть сформулированы так называемые «классические» задачи геометрии и продемонстрирована цепочка рассуждений по их решению. Это определяет перспективы дальнейшей работы авторов в выбранном направлении.

Умение решать задачи по геометрии является ключевым элементом математического образования, который оказывает значительное влияние на успешность обучения в школе, сдачу ЕГЭ по математике профильного уровня и дальнейшее обучение в вузе. Это связано с развитием специфических навыков, формированием логического и пространственного мышления, а также с практическим применением знаний в различных областях. Умение решать геометрические задачи – это не просто часть школьной программы, а важный инструмент развития мышления, подготовки к экзаменам и будущей профессиональной деятельности, он формирует навыки, которые будут востребованы в учёбе, работе и повседневной жизни. Поэтому в школе необходимо большое внимание уделять обучению решению геометрических задач различных типов и знакомству школьников с широким спектром методов и приёмов решения таких задач.

Знание разнообразных методов и приёмов решения геометрических задач, их особенностей, умение видеть признаки в задаче, по которым можно распознать, какой метод или приём возможно использовать, умение комбинировать эти приёмы приобретаются в процессе систематической и хорошо продуманной и организованной работы. И в этом важную роль играет учитель математики, который сам владеет этими методами и приёмами и умеет методически грамотно выстроить работу по обучению школьников.

Библиографический список


1. *Статистический сборник по ГИА-2025 в Калужской области.* Available at: http://ege.kaluga.ru/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=16&Itemid=75 .
2. *ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»*: официальный сайт. Available at: https://fipi.ru
3. Сарванова Ж.А. Формирование проемов, составляющих метод площадей при обучении школьников решению геометрических задач. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; № 2 (Ч. 2): 380–384.
4. Алмазова Т.А., Никаноркина Н.В., Чернова И.С. Использование метода целесообразно подобранных задач для активизации познавательной деятельности учащихся при изучении теорем. *Научные труды Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.* Серия: Естественные науки. 2018: 270–278.
5. Иванова Т.А. Обучение школьников решению математических задач. *Проблемы подготовки учителя математики к преподаванию в профильных классах:* материалы XXV Всероссийского семинара преподавателей математики университетов и педвузов. Киров, Москва: ВятГГУ, МГПУ, 2006: 228–230.
6. Писаренко И.Б. Обучение с помощью серий задач. *Полином.* Научно-методический журнал. 2009; № 2: 39–44.
7. Рахымбек Д., Юнусов А.А., Юнусова А.А., Айтбаева Н.Ж. Методика обучения решению геометрических задач на доказательство различными способами. *Международный журнал экспериментального образования.* 2013; № 4-2: 48–53.


References


1. *Statisticheskij sbornik po GIA-2025 v Kaluzhskoj oblasti.* Available at: http://ege.kaluga.ru/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=16&Itemid=75 .
2. *FGBNU «Federal'nyj institut pedagogicheskih izmerenij»*: oficial'nyj sajt. Available at: https://fipi.ru
3. Sarvanova Zh.A. Formirovanie proemov, sostavlyayuschih metod ploschadej pri obuchenii shkol'nikov resheniyu geometricheskih zadach. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; № 2 (Ch. 2): 380-384.
4. Almazova T.A., Nikanorkina N.V., Chernova I.S. Ispol'zovanie metoda celesoobrazno podobrannyh zadach dlya aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti uchaschihsya pri izuchenii teorem. *Nauchnye trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta im. K.`E. Ciolkovskogo.* Seriya: Estestvennye nauki. 2018: 270-278.
5. Ivanova T.A. Obuchenie shkol'nikov resheniyu matematicheskih zadach. *Problemy podgotovki uchitelya matematiki k prepodavaniyu v profil'nyh klassah:* materialy XXV Vserossijskogo seminara prepodavatelej matematiki universitetov i pedvuzov. Kirov, Moskva: VyatGGU, MGPU, 2006: 228-230.
6. Pisarenko I.B. Obuchenie s pomosch'yu serij zadach. *Polinom.* Nauchno-metodicheskij zhurnal. 2009; № 2: 39-44.
7. Rahymbek D., Yunusov A.A., Yunusova A.A., Ajtbaeva N.Zh. Metodika obucheniya resheniyu geometricheskih zadach na dokazatel'stvo razlichnymi sposobami. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya.* 2013; № 4-2: 48-53.


*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 378.796.526:796.015.132 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-33-36

***Severyanova M.I.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: marianna.severyanova@bk.ru*
***Samoilov A.V.,*** *MA student, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: 730109@mail.ru*

**CLIMBING ARTIFICIAL MOUNTAINS AS A MEANS OF PROFESSIONAL AND APPLIED PHYSICAL TRAINING FOR TOURISM INSTRUCTORS.** The article deals with a relevant problem of improving the professionally applied physical training of tourism instructors. In the context of the rapid development of domestic extreme tourism in the Russian Federation, the requirements for the safety and level of special competencies of instructor-guides are increasing. The task of the study is to provide a theoretical justification and experimental verification of the effectiveness of a physical training program on artificial terrain (climbing wall) aimed at developing professionally significant qualities of instructors. The pedagogical experiment, organized on the basis of the Dokhsun sports complex (Yakutsk), involved 16 tourists aged 40–60 with more than 10 years of experience in mountain hiking, divided into control and experimental groups. The program developed by the author included three stages: basic physical, special and technical training, implemented on a climbing wall in combination with independent general physical training. The study used methods of questionnaires, pedagogical testing of physical (3000 m run, hanging on the bar, dynamometry, climbing a route and a traverse) and professional (working with equipment, climbing with a jumar, tying knots) fitness, as well as methods of mathematical statistics. The results of the control experiment recorded a statistically significant ($p < 0.05$) superiority of the experimental group in all indicators, especially in tests for strength endurance, coordination and speed of performing technical actions. The theoretical significance of the work lies in supplementing the theory and methodology of sports tourism with scientifically based data on the use of artificial terrain in the professional training of personnel. The practical significance lies in the possibility of introducing the developed program into the educational process of educational organizations engaged in the training of specialists in the field of tourism and sports.

*Key words:* **professional and applied physical training, tourism instructor, rock climbing, artificial terrain, climbing gym, physical qualities, tourism safety**

***М.И. Северьянова****, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marianna.severyanova@bk.ru*
***А.В. Самойлов****, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 730109@mail.ru*

# СКАЛОЛАЗАНИЕ НА ИСКУССТВЕННОМ РЕЛЬЕФЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНСТРУКТОРОВ ПО ТУРИЗМУ

Статья посвящена актуальной проблеме совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки инструкторов по туризму. В условиях стремительного развития внутреннего экстремального туризма в Российской Федерации возрастают требования к безопасности и уровню специальных компетенций инструкторов-проводников. Основной задачей исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффек-

тивности программы физической подготовки на искусственном рельефе (скалодроме), направленной на развитие профессионально значимых качеств инструкторов. В педагогическом эксперименте, организованном на базе спортивного комплекса «Дохсун» (г. Якутск), приняли участие 16 туристов в возрасте 40–60 лет со стажем горных походов более 10 лет, разделенных на контрольную и экспериментальную группы. Разработанная автором программа включала три этапа: базовую физическую, специальную и техническую подготовку, реализуемую на скалодроме в сочетании с самостоятельными занятиями общей физической подготовкой. В ходе исследования применялись методы анкетирования, педагогического тестирования физической (бег 3000 м, вис на перекладине, динамометрия, пролаз трассы и траверса) и профессиональной (работа со снаряжением, подъем с жумаром, вязание узлов) подготовленности, а также методы математической статистики. Результаты контрольного эксперимента зафиксировали статистически достоверное ($p < 0,05$) превосходство экспериментальной группы по всем показателям, особенно в тестах на силовую выносливость, координацию и скорость выполнения технических действий. Теоретическая значимость работы заключается в дополнении теории и методики спортивного туризма научно обоснованными данными о применении искусственного рельефа в профессиональной подготовке кадров. Практическая значимость состоит в возможности внедрения разработанной программы в учебный процесс образовательных организаций, осуществляющих подготовку специалистов в сфере туризма и спорта.

*Ключевые слова:* **профессионально-прикладная физическая подготовка, инструктор по туризму, скалолазание, искусственный рельеф, скалодром, физические качества, безопасность в туризме**

Современный этап развития внутреннего туризма в Российской Федерации характеризуется ростом популярности экстремальных и горных видов отдыха, что неизбежно повышает требования к безопасности и профессионализму инструкторов-проводников. Профессиональная деятельность инструктора сопряжена с действиями в условиях сложного, зачастую непредсказуемого рельефа, высокого уровня развития силовой выносливости, координации, вестибулярной устойчивости и психологической готовности к экстремальным ситуациям [1]. Традиционная система подготовки в условиях естественного рельефа имеет ряд ограничений: сезонность, зависимость от погодных условий, удаленность мест проведения сборов и повышенный риск травматизма на начальных этапах обучения.

Анализ научно-методической литературы (Н.Н. Волков, П.П. Захаров, Ю.В. Байковский) показывает, что вопросы физической и технической подготовки в альпинизме и туризме на естественном рельефе достаточно подробно изучены [2; 3]. Методики подготовки скалолазов на искусственном рельефе, разработанные А.Е. Пиратинским, направлены преимущественно на достижение спортивных результатов [4]. В то же время проблема адаптации этих методик для целей профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) будущих инструкторов по туризму остается недостаточно исследованной. Существует противоречие между необходимостью формирования специфических профессиональных компетенций у инструкторов и отсутствием научно обоснованных программ тренировок на искусственном рельефе, учитывающих задачи их будущей трудовой деятельности.

Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием внутреннего туризма в РФ и возрастающими требованиями к безопасности и профессионализму инструкторов, особенно в условиях горной местности. В статье выявляется противоречие между потребностью в высоком уровне специальной физической подготовки и недостаточной разработанностью методик её развития в искусственной контролируемой среде.

Целью настоящего исследования является разработка и экспериментальное обоснование эффективности программы профессионально-прикладной физической подготовки инструкторов по туризму с использованием скалолазания на искусственном рельефе.

Объект исследования: процесс профессионально-прикладной физической подготовки будущих инструкторов по туризму.

Для достижения поставленной цели поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические основы скалолазания как компонента профессионально-прикладной физической подготовки.

2. Изучить особенности скалолазания на искусственном рельефе как средства физического воспитания и его соответствие профессиональным требованиям к инструктору по туризму.

3. Разработать и экспериментально обосновать эффективность программы профессионально-прикладной физической подготовки инструкторов по туризму.

Научная новизна исследования заключается в обосновании целесообразности и разработке содержания профессионально-прикладной физической подготовки инструкторов по туризму с использованием скалолазания на искусственном рельефе. В отличие от существующих подходов, ориентированных на спортивный результат (скалолазание как вид спорта) или общую физическую подготовку, впервые определено соответствие специфических двигательных действий в скалолазании структуре профессиональной деятельности инструктора по туризму, разработана и экспериментально апробирована поэтапная методика, сопряженно развивающая физические качества (силовая выносливость, вестибулярная устойчивость) и профессионально-прикладные навыки (работа со снаряжением, страховка, взаимодействие в связке), выявлены количественные показатели прироста специальной подготовленности, доказывающие эффективность моделирования условий горного рельефа в контролируемой среде скалодрома.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в дополнении теории и методики спортивного туризма методикой физической и технической подготовки инструкторов по туризму в условиях искусственного рельефа.

Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности внедрения разработанной программы в учебный процесс образовательных организаций высшего образования, реализующих программы подготовки специалистов в области туризма, что будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки будущих инструкторов по туризму.

Для оценки эффективности использовались следующие методы:

1. Теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы. Проводился на начальном этапе с целью изучения состояния проблемы, определения понятийно-категориального аппарата, выявления требований профессиональных стандартов к инструкторам по туризму и анализа существующих программ подготовки с использованием скалолазания.

2. Педагогическое наблюдение. Целью наблюдения являлась фиксация технических ошибок при выполнении упражнений, оценка уровня взаимодействия в связках, а также контроль за соблюдением техники безопасности. Результаты наблюдений фиксировались в протоколах и использовались для оперативной коррекции тренировочного процесса.

3. Анкетирование. Проводилось с целью выявления реальной структуры физической подготовки туристов в межсезонный (зимний) период.

4. Педагогическое тестирование. Применялось для оценки уровня физической и профессионально-прикладной подготовленности участников эксперимента на констатирующем и контрольном этапах:

– Оценка физической подготовленности включала: бег на 3000 метров (мин.) для оценки общей выносливости, вис на перекладине (сек.) для оценки силовой выносливости мышц рук и плечевого пояса, динамометрия кистей (кг) для измерения силы мышц сгибателей пальцев (ведущей и неведущей руки) с использованием кистевого динамометра, пролаз вертикальной трассы категории 5В с верхней страховкой (высота 16 м, сек.) для оценки скоростно-силовых качеств и специальной координации, пролаз траверса длиной 20 метров (сек.) для оценки координационных способностей и ловкости в условиях горизонтального перемещения.

– Оценка профессионально-прикладной подготовленности включала хронометрирование выполнения нормативов: лазание трассы 5В с нижней страховкой (мин.), лазание трассы 5В с верхней страховкой с утяжелением (рюкзак 10 кг, мин.), подъём по вертикальной верёвке с жумаром (высота 16 м, сек.), лазание в двойке с организацией промежуточной станции (мин.), вязание контрольной группы узлов («восьмёрка», «булинь», «стремя», «грейпвайн», сек.).

5. Педагогический эксперимент. Проводился в естественных условиях учебно-тренировочного процесса с сентября 2024 по май 2025 года. Участники ($n = 16$) были разделены на контрольную (КГ, $n = 8$) и экспериментальную (ЭГ, $n = 8$) группы, однородные по возрасту, стажу занятий и исходному уровню подготовленности ($p > 0,05$). КГ занималась по традиционной программе подготовки туристов (без использования скалодрома). ЭГ занималась по разработанной экспериментальной программе, включающей 84 часа практических занятий на скалодроме, структурированных в три этапа: начальный (базовая подготовка), основной (специальная подготовка) и дополнительный (техническая подготовка). Занятия проводились 1 раз в неделю по 2–3 часа.

6. Методы математической статистики. Обработка полученных данных осуществлялась с помощью методов вариационной статистики. Рассчитывались: среднее арифметическое значение (X), среднее квадратическое отклонение ($\sigma$), стандартная ошибка среднего арифметического (m). Достоверность различий между показателями КГ и ЭГ, а также динамика результатов внутри групп оценивалась по t-критерию Стьюдента для независимых и зависимых выборок. Различия считались статистически значимыми при уровне значимости $p < 0,05$ (критическое значение $t = 2,15$).

Исследование проводилось на базе спортивного комплекса «Дохсун» (г. Якутск) в течение учебного года (с сентября 2024 по май 2025). В педагогическом эксперименте приняли участие 16 членов туристического клуба «Орион» в возрасте от 40 до 60 лет, имеющих опыт в горном туризме более 10 лет. Участники были разделены на контрольную (КГ, $n = 8$) и экспериментальную (ЭГ, $n = 8$) группы. Участники КГ занимались по традиционной программе подготовки туристов без использования скалодрома. Участники ЭГ занимались по разработанной программе на скалодроме 1 раз в неделю (120–180 минут) в сочетании с самостоятельной общефизической подготовкой 2–3 раза в неделю.

Программа для ЭГ была разбита на три этапа: начальный (базовая физическая и техническая подготовка), основной (специальная физическая подготовка) и дополнительный (техническая подготовка). Основное содержание программы включало: освоение техник лазания (траверс, лазание на скорость и трудность), развитие силовой выносливости, быстроты, гибкости и координации, а также отработку профессионально-прикладных навыков: вязание узлов, организация

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей физической подготовленности КГ и ЭГ на контрольном этапе эксперимента

| Группа | Статистические показатели | Бег 3000 м, мин. | Вис на перекладине, сек. | Пролаз с верхней страховкой (высота 16 м), сек. | Динамометрия правая, кг | Динамометрия левая, кг | Пролаз траверса длина 20 м, сек. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Экспериментальная | **X** *ср* | 13,75 | 75 | 122 | 47,25 | 47,125 | 127,125 |
| | ***σ*** | 2,318 | 13,22 | 28,772 | 4,86 | 4,912 | 15,439 |
| | ***m*** | 1,268 | 7,324 | 15,74 | 2,659 | 2,687 | 8,446 |
| Контрольная | **X** *ср* | 18,125 | 53,5 | 176,25 | 40,875 | 39,875 | 242,625 |
| | ***σ*** | 2,424 | 11,78 | 31,579 | 3,509 | 3,508 | 17,193 |
| | ***m*** | 1,326 | 6,446 | 17,275 | 1,919 | 1,919 | 9,405 |
| | **t** *расч* | 2,385 | 2,204 | 2,321 | 2,233 | 2,196 | 9,135 |
| | **p** | < 0,05 | < 0,05 | < 0,05 | < 0,05 | < 0,05 | < 0,05 |

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей профессиональной подготовленности КГ и ЭГ на контрольном этапе эксперимента

| Группа | Статистические показатели | Лазание трассы, Н=16м, кат. 5В с нижней страховкой, мин. | Работа с узлами: «восьмёрка», «булинь», «прямой узел», «стремя», «грейпвайн», сек. | Пролаз с верхней страховкой (высота 16 м), с утяжелением 10 кг, мин. | Подъём по верёвке с жумаром Н=16 м, сек. | Лазание в двойке на вертикальной стене Н=16м, промежуточная станция Н=8м, мин. | Пролаз траверса длина 20 м, сек. Рюкзак 10 кг |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Экспериментальная | **X** *ср* | 9,375 | 58,125 | 8,5 | 99,75 | 8,5 | 117 |
| | ***σ*** | 1,404 | 16,842 | 1,404 | 14,739 | 1,053 | 13,684 |
| | ***m*** | 0,768 | 9,213 | 0,768 | 8,062 | 0,576 | 7,486 |
| Контрольная | **X** *ср* | 13,375 | 87 | 13,75 | 167,875 | 19,125 | 202,75 |
| | ***σ*** | 1,404 | 13,333 | 2,456 | 27,368 | 1,404 | 29,123 |
| | ***m*** | 0,768 | 7,294 | 1,344 | 14,972 | 0,768 | 15,932 |
| | **t** *расч* | 3,683 | 2,459 | 3,397 | 4 | 10,98 | 4,828 |
| | **p** | < 0,05 | < 0,05 | < 0,05 | < 0,05 | < 0,05 | < 0,05 |

страховочной станции, подъём с жумаром, спуск дюльфером, взаимодействие в связке.

На констатирующем этапе эксперимента было проведено анкетирование и тестирование исходного уровня подготовленности. Анкетирование показало, что основу подготовки участников составляют циклические виды спорта (бег, лыжи – 75%) и силовые тренировки в зале (50%), в то время как специальной скалолазной подготовкой занимаются лишь 12% респондентов. Исходное тестирование не выявило статистически достоверных различий между КГ и ЭГ по большинству показателей, что подтвердило корректность состава групп.

Результаты контрольного тестирования после завершения эксперимента представлены в таблицах.

Данные таблицы 1 свидетельствуют о статистически достоверных различиях ($p<0,05$) в пользу экспериментальной группы по всем показателям физической подготовленности. Наиболее значительный прирост в ЭГ наблюдается в тестах, специфичных для скалолазания: вис на перекладине (ЭГ – 75 сек., КГ – 53,5 сек.) и пролаз траверса (ЭГ – 127 сек., КГ – 242 сек.). Это подтверждает эффективность разработанной программы для развития силовой выносливости мышц рук и плечевого пояса, а также координации движений. Меньшая, но все же достоверная разница в беге на 3000 м (13,75 мин. против 18,125 мин.) объясняется тем, что основная направленность тренировок на скалодроме была не аэробной, а силовой и координационной, что, однако, не исключает положительного переноса выносливости.

Анализ табл. 2 показывает еще более выраженную динамику в экспериментальной группе по показателям профессиональной подготовленности. Время подъема с жумаром в ЭГ (99,75 сек.) почти вдвое меньше, чем в КГ (167,875 сек.). Скорость прохождения маршрута в двойке в ЭГ более чем в два раза выше (8,5 мин. против 19,125 мин.). Эти результаты свидетельствуют о том, что систематические занятия на искусственном рельефе с моделированием профессиональных ситуаций (работа в связке, страховка, преодоление препятствий) позволяют сформировать устойчивые и автоматизированные двигательные навыки, необходимые для обеспечения безопасности в реальных горных походах. Полученные данные согласуются с выводами исследователей о важности сопряженного развития физических качеств и технических навыков [5].

Полученные результаты исследования позволяют утверждать, что предложенная методика, основанная на принципах поэтапности, сопряженного воздействия и моделирования профессиональной деятельности, является эффективным средством ППФП инструкторов по туризму. Использование искусственного рельефа позволяет нивелировать факторы сезонности и риска, характерные для начального этапа подготовки, и обеспечить планомерное формирование необходимых компетенций.

Анализ теоретических основ и практики подготовки туристских кадров выявил необходимость разработки специализированных программ ППФП с использованием скалолазания на искусственном рельефе, направленных на развитие силовой выносливости, координации, вестибулярной устойчивости и технических навыков работы со снаряжением. Разработанная программа профессионально-прикладной физической подготовки включает три взаимосвязанных этапа (базовый, специальный, технический) и основана на сопряженном развитии физических качеств и отработке технических приемов в условиях, моделирующих реальную профессиональную деятельность инструктора. Результаты педагогического эксперимента подтвердили высокую эффективность разработанной программы. У участников экспериментальной группы зафиксирован статистически достоверно ($p<0,05$) более высокий уровень развития силовых качеств, координации, а также скорости и качества выполнения профессионально значимых технических действий (работа с веревкой, страховка, передвижение по рельефу) по сравнению с контрольной группой. Таким образом, результаты исследования подтверждают достижение цели работы.

Разработанная программа может быть рекомендована для внедрения в учебный процесс образовательных организаций, осуществляющих подготовку специалистов в сфере туризма и спорта, а также в систему повышения квалификации инструкторов-проводников.

Библиографический список


1. Долгополова Л.П. *Профессиональная подготовка инструкторов-проводников международного класса (горный туризм)*: монография. Краснодар, 2018.
2. Захаров П.П. *Начальная подготовка альпинистов*. Москва: СпортАкадемПресс, 2003; Ч. I.
3. Байковский Ю.В. *Классификация и особенности формирования горных неолимпийских видов спорта*. Москва: Вертикаль, Астра-пресс, 2005.
4. Пиратинский А.Е. *Подготовка скалолаза*. Москва: Физкультура и спорт, 1987.
5. Тимме Е.А. *Типовая программа спортивной подготовки по виду спорта «скалолазание» (этап начальной подготовки)*: методическое пособие. Москва: ФГБУ ФЦПСР, 2022.
6. Хуббиев Ш.З. *Базовые и новые виды физкультурно-спортивной деятельности с методикой тренировки*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2018.

References

1. Dolgopolova L.P. *Professional'naya podgotovka instruktorov-provodnikov mezhdunarodnogo klassa (gornyj turizm)*: monografiya. Krasnodar, 2018.
2. Zaharov P.P. *Nachal'naya podgotovka al'pinistov*. Moskva: SportAkademPress, 2003; Ch. I.
3. Bajkovskij Yu.V. *Klassifikaciya i osobennosti formirovaniya gornyh neolimpijskih vidov sporta*. Moskva: Vertikal', Astra-press, 2005.
4. Piratinskij A.E. *Podgotovka skalolaza*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1987.
5. Timme E.A. *Tipovaya programma sportivnoj podgotovki po vidu sporta «skalolazanie» (`etap nachal'noj podgotovki)*: metodicheskoe posobie. Moskva: FGBU FCPSR, 2022.
6. Hubbiev Sh.Z. *Bazovye i novye vidy fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti s metodikoj trenirovki*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2018.

*Статья поступила в редакцию 17.02.26*

УДК 378.147:811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-36-38

***Uskova A.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: uskanna@mail.ru*

**TEACHING LEXICAL MEANS OF EXPRESSING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE TRAINING OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHER.** The article studies the description of the linguodidactic potential of lexical means of expression of emotional intelligence in English. The objective of the study is to provide a systematic analysis and classification of the means of representing emotional intelligence at the lexical level and to develop exercises based on these means aimed at developing the communicative competence and emotional intelligence of future teachers. The article presents a classification of the means of representing emotional intelligence, which includes explicit and implicit lexical means, stimulus words, interjections and onomatopoeic vocabulary, vocabulary with figurative and metaphorical meanings, and vocabulary with subjective evaluation suffixes. The article presents tasks that ensure comprehensive development of communicative competence and emotional intelligence in future English teachers. The research results can be applied in the practice of teaching language disciplines at a pedagogical university. The article may be of interest to English teachers at educational institutions of all levels of training.

*Key words:* **English, lexis, emotional intelligence, future teachers, exercises**

***А.И. Ускова**, канд. филол. наук, доц., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: uskanna@mail.ru*

# ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена описанию лингводидактического потенциала лексических средств выражения эмоционального интеллекта в английском языке. Основной задачей исследования является системный анализ и классификация средств репрезентации эмоционального интеллекта на уровне лексики и разработка на их основе упражнений, направленных на развитие коммуникативной компетенции и эмоционального интеллекта будущих педагогов. Представлена классификация средств репрезентации эмоционального интеллекта, включающая эксплицитные и имплицитные лексические средства, слова-стимулы, междометия и звукоподражательную лексику, лексику с образно-переносным значением, лексику с суффиксами субъективной оценки. Разработаны задания, обеспечивающие комплексную работу по развитию коммуникативной компетенции и эмоционального интеллекта будущих учителей английского языка. Результаты исследования могут найти применение в практике преподавания языковых дисциплин в педагогическом вузе. Материалы статьи могут быть интересны преподавателям английского языка учебных заведений всех уровней подготовки.

*Ключевые слова:* **английский язык, лексика, эмоциональный интеллект, будущие учителя, упражнения**

В современной отечественной педагогической парадигме роль учителя иностранного языка выходит за рамки исключительно трансляции лингвистических знаний. В настоящее время педагог выступает ключевым субъектом формирования soft skills, или «мягких навыков» [1; 2], среди которых особо выделяется эмоциональный интеллект, занимающий центральное место как основа эффективной межличностной и межкультурной коммуникации. Для будущего учителя иностранного языка развитие эмоционального интеллекта становится не вспомогательной, а стержневой профессионально-педагогической задачей, поскольку именно от него зависит создание психологической безопасности и мотивирующей языковой среды, способствующей как личностному росту учеников, так и их коммуникативной успешности.

На важность развития soft skills на государственном уровне указывает создание различных проектов для поддержки талантливой молодежи и гарантии честной конкуренции на рынке труда. Для этого Министерство науки и высшего образования Российской Федерации на платформе «Россия – страна возможностей» [3] организовало проект «Центры оценки и развития управленческих компетенций». Его целью является развитие у молодежи лидерских качеств, критического мышления, коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта.

Непосредственно Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) не содержит прямых отсылок к понятию «эмоциональный интеллект». Вместе с тем представленные в документе компетенции соответствуют его компонентам (например, 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки [4]). Очевидно, что высокий уровень сформированности эмоционального интеллекта позволит педагогам-специалистам грамотно организовывать социальное взаимодействие с обучающимися или прививать традиционные ценности.

Профессиональная коммуникация педагога носит по своей сути воспитывающий характер. Каждое речевое взаимодействие с учеником является не только передачей информации, но и мощным инструментом моделирования отношений, регуляции эмоционального климата в группе, разрешения конфликтов и формирования навыков эмпатического и рефлексивного общения. Таким образом, будущий учитель должен в совершенстве владеть широким диапазоном лексических средств, позволяющих тонко выражать эмоции на иностранном языке.

В этой связи такие отечественные ученые, как М.С. Шумилкина, З.А. Саидов, Н.У. Ярычев, И.А. Локтионова, справедливо ставят вопрос о взаимосвязи коммуникативной компетентности педагога и эмоционального интеллекта [5; 6]. Коммуникативная компетентность педагога в профессиональном контексте традиционно понимается как способность к речевому взаимодействию на иностранном языке [7]. Однако ее подлинная глубина раскрывается именно через призму эмоционального интеллекта, который выступает ее необходимым психологическим и регуляторным фундаментом. Так, с одной стороны, эмоциональный интеллект обеспечивает метакоммуникативную осознанность, а с другой – непосредственно языковая компетентность предоставляет инструментарий для вербализации эмоционального интеллекта.

В практике подготовки будущих учителей иностранного языка внимание уделяется преимущественно языковым и методическим аспектам, в то время как эмоциональный интеллект не является приоритетным направлением. Н.А. Глузман, В.А. Романов, Н.Н. Колосова указывают на необходимость обновления содержания образовательных программ педагогических вузов посредством включения в них компонентов для развития эмоционального интеллекта [8].

Актуальность исследования обусловливается наличием противоречия между необходимостью развития коммуникативной компетенции наряду с эмоциональным интеллектом будущих педагогов и отсутствием разработанных подходов для реализации этого на практике.

Цель исследования состоит в системном анализе и классификации лексических средств репрезентации эмоционального интеллекта в английском языке и разработке на их основе заданий, способствующих комплексному развитию коммуникативной компетенции и эмоционального интеллекта будущих педагогов.

Объектом исследования выступают лексические средства репрезентации эмоционального интеллекта в английском языке.

В задачи исследования входит:

– составить корпус примеров репрезентации эмоционального интеллекта средствами лексики английского языка;

– провести классификацию лексических средств репрезентации эмоционального интеллекта в английском языке;

– разработать комплекс упражнений, способствующих одновременному развитию коммуникативной компетенции и эмоционального интеллекта, предназначенный для будущих учителей английского языка.

Методами исследования являются: отбор и классификация языкового материала, анализ, синтез, обобщение собственного опыта педагогической деятельности.

Научная новизна исследования состоит в создании классификации лексических средств репрезентации эмоционального интеллекта в английском языке, а также в рассмотрении их не как лингвистического феномена, а как инструмента для формирования педагогических «мягких» навыков.

Теоретическая значимость заключается в обосновании лингводидактического потенциала лексики английского языка в качестве основы для развития эмоционального интеллекта.

Практическая значимость определяется возможностью внедрения комплекса разработанных упражнений, способствующих развитию эмоционального интеллекта будущих учителей английского языка, в практику преподавания педагогического вуза на уровне бакалавриата.

В современных психолого-педагогических исследованиях проблема эмоционального интеллекта перешла из разряда периферийных в категорию ключевых, определяющих эффективность профессиональной деятельности в сферах, связанных с межличностным взаимодействием. Предложенное американскими психологами П. Сэловеем и Дж. Мэйром понимание эмоционального интеллекта как способности к осознанию, пониманию, управлению и регуляции эмоций [9] становится принципиально важным для педагогики высшей школы.

Для будущего педагога, чья деятельность имманентно коммуникативная, на первый план выходят различные стратегии речевого поведения, позволяющие моделировать уважительный и эмпатический дискурс. Соответственно, для всех будущих педагогов, особенно учителей иностранного языка, обучение им должно стать целенаправленным и системным компонентом профессиональной подготовки в педагогическом вузе, интегрированным в цикл языковой подготовки вместе с психолого-педагогическими курсами. Все это будет способствовать развитию не только исключительно коммуникативной, но и эмоциональной компетенции как ядра профессиональной идентичности современного педагога.

Развитие эмоционального интеллекта вместе с коммуникативной компетенцией требует специального отбора и систематизации лексического материала. Решению этой задачи призвана служить предлагаемая классификация.

**Классификация средств лексической репрезентации эмоционального интеллекта в английском языке**

I. Лексика, эксплицитно обозначающая конкретные чувства и внутренние состояния. Составляет ядро словаря эмоций и обеспечивает точность и ясность в идентификации и назывании эмоций.

1. Базовые эмотивные глаголы: *to love*, *to hate*, *to enjoy*, *to adore*, *to despise*.

2. Базовые эмотивные прилагательные и наречия: *happy/happily*, *sad/sadly*, *angry/angrily*, *joyful*, *melancholic*.

II. Лексика, имплицитно обозначающая чувства и внутренние эмоции. Представляет более сложный и контекстуальный пласт лексики ввиду того, что эмоция не названа, а вызвана через оценку, усиление или стилистическую окраску. Позволяет выражать эмоции более тонко, убедительно и социально уместно. Способна передавать интенсивность, отношение и культурные коннотации.

1. Оценочная лексика:

а) с положительной коннотацией: *brilliant*, *stunning*, *exquisite*, *hero*, *paradise*, *triumph*;

б) с отрицательной коннотацией: *disgusting*, *vile*, *monstrous*, *villain*, *hell*, *failure*, *slaughter*;

2. Экспрессивная лексика:

а) интенсификаторы: *absolutely*, *utterly*, *terribly*, *awfully*;

б) гиперболы: *I'm starving to death! It cost a fortune*;

в) фразеологизмы и идиомы: *to be over the moon*, *to hit the roof*, *to have a heart of gold*.

3. Стилистически окрашенная лексика:

а) разговорная, сленговая, эмоционально-грубая: *cool*, *awesome*, *nightmare*, *to piss off*;

б) поэтическая лексика: *bliss*, *woe, despair*, *rapture*;

в) диминутивы: *doggie*, *kitty*, *sweetie*.

III. Слова-стимулы. Данная категория представлена лексикой, обозначающей предметы, явления и события (концепты), которые по своей природе вызывают сильную эмоциональную реакцию у большинства людей. Активируют в сознании слушающего целый комплекс ассоциаций и глубоких эмоциональных реакций (страх, ностальгия, боль, радость): *death*, *war*, *betrayal*, *baby*, *home*, *freedom*, *torture*, *cancer*.

IV. Междометия и звукоподражательная лексика. Невербальные по своей природе, но вербализированные сигналы, являющиеся непосредственной реакцией на стимул. Служат для передачи мгновенной спонтанной эмоции до или вместо ее осмысленного вербального выражения. Отражают искренность и эмоциональную включенность говорящего.

1) первичные (собственно) междометия: *Oh! Ah! Wow! Ouch! Oops!*

2) вторичные междометия (из полнозначных слов): *God! Hell! Damn! Great! Shoot!*

3) звукоподражания, передающие эмоциональные состояния: *Brr! Phew! Hmm, Ha-ha!*

V. Лексика с образно-переносным значением. Представляет собой инструмент образного мышления, который переводит абстрактные или сложные эмоции в конкретные, чувственно-воспринимаемые образы. Позволяет описать трудно вербализированные эмоциональные переживания (тоска, выгорание, эйфория и т. д.).

1. Метафоры: *a storm of applause*, *an icy glance*, *to be drowning to work*.

2. Сравнения (сравнительные конструкции): *as happy as a lark*, *to cry like a baby*, *as cold as ice*.

VI. Лексика с суффиксами субъективной оценки. Отражает морфологический способ передачи эмоционального отношения (ласки, пренебрежения, иронии) по отношению к объекту или субъекту речи. Добавляет к нейтральному значению слова оттенок субъективной оценки и эмоции говорящего и позволяет регулировать степень формальности/неформальности общения и выражать межличностные отношения (привязанность, снисхождение и т. д.).

1. Лексика с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *Johny*, *auntie*, *darling*.

2. Лексика с пренебрежительными суффиксами: *gangster*, *rhymester*, *hipster*, *drunkard*, *weakling*.

Системная и последовательная работа с эмотивной лексикой при подготовке будущих учителей английского языка позволяет развить эмоциональную грамотность. Так, ознакомление студентов с эксплицитными лексическими средствами направлено на формирование базового эмоционального словаря. Расширенный вокабуляр позволит будущим педагогам переводить смутные переживания в четкие вербализированные дескрипторы. Это основа для развития способности к осознанию и анализу собственных эмоций в профессиональном контексте.

Освоение оценочной, экспрессивной, стилистически окрашенной лексики и анализ оттенков значений (например, разницы между *unfortunate*, *disappointing* и *disastrous*) формирует умение предвидеть эмоциональный эффект слова на собеседника. Практика в подборе адекватной лексики для разных адресатов (ученик, родитель, коллега) и ситуаций (похвала, критика, поддержка) формирует способность к сознательной регуляции тональности общения, что является сутью педагогического такта.

Навыки активного слушания и развитие эмоциональной естественности в иноязычном общении тренируются в смоделированных ситуациях посредством включения в речь междометной лексики, что помогает преодолеть «скованность» формальной речью, позволяя педагогу быть эмоционально присутствующим и отзывчивым.

Работа с метафорами, сравнениями и лексикой с субъективно-оценочными суффиксами формирует понимание тонких социально-ролевых нюансов. Будущий педагог учится таким образом выбирать формы обращения (class vs. guys), понимая, как этот выбор влияет на атмосферу в классе, создавая отношения авторитетности, панибратства или доверия.

Далее приведем разработанные задания.

**Упражнение 1.** Студентам предлагается проанализировать короткий текст (отрывок из книги, статьи или смоделированный специально диалог), выявить все виды эмотивной лексики и объяснить цель ее использования. Подобное задание позволяет развивать метакогнитивную осведомленность о том, как язык передает эмоции, а также умение различать прямую номинацию чувств и ее косвенное выражение.

Analyze a short text and identify all types of emotive vocabulary. Be ready to explain the aim of their usage.

**Упражнение 2.** Суть упражнения заключается в создании «эмоциональной палитры» для одной базовой эмоции. Для этого требуется работа со словарем, откуда студенты выписывают все синонимы, располагают их на шкале интенсивности проявления, помечая каждый из вариантов в соответствии со стилистическим регистром. На завершающем этапе целесообразно проведение дискуссии об уместности употребления каждого из синонимов в профессиональной деятельности.

List all synonyms and expressions for *joy* (from content to ecstatic). Arrange them on an intensity scale. Label each word with its stylistic register (colloquial, neutral, formal, slang, poetic). Discuss in group in which professional teaching situation each lexeme is appropriate (praising a student, talking to a colleague, writing a formal report, etc.).

**Упражнение 3.** Задание направлено на использование эмотивной лексики в письменной речи. Для этого от студентов требуется описать сложное психолого-педагогическое состояние (например, предэкзаменационная тревожность студента, эйфория от профессионального успеха, выгорание учителя и т. д.) при помощи метафор, сравнений и лексем с уменьшительно-ласкательными и пренебрежительными суффиксами. Упражнение предоставляет студентам возможность глубокого осмысления сложных эмоциональных состояний через образность, развитие эмпатии и навыков рефлексии.

Write a short descriptive paragraph, describing a complex psychological-pedagogical state. Example is given below:

"It's not just fatigue". It's a constant *drizzle of disappointment* (metaphor), where every unsubmitted homework feels *like a heavy cold stone* (simile). The once bright classroom feels *grayish* (suffix), and the students' voices sound like a distant, annoying *buzz* (onomatopoeia)".

**Упражнение 4.** В этом задании студентам необходимо работать с техникой перефраза, т. е. перевести прямое эмотивное высказывание в косвенное и наоборот, с учетом адресата. Помимо лексики, для перефразирования можно

применять и грамматические конструкции (модальные глаголы, косвенную речь, эмфатические конструкции и т. д.). Таким образом, тренируется гибкость в коммуникации, понимание, как одна и та же эмоция может быть выражена по-разному для достижения педагогического эффекта (смягчение критики или акцентирование на чувствах).

Work in pairs (teacher-student/teacher-parent). One utters a phrase using direct or indirect lexis, the other should reformulate it, preserving the meaning but changing the emotional register. For example:

Direct – Indirect: "I'm angry and disappointed with your behavior!" – "This kind of action really undermines the atmosphere of respect we strive for".

Indirect – Direct: "The results were somewhat below expectations" – "I'm sad and concerned that we didn't reach our goal".

**Упражнение 5.** Задание направлено на составление речевого портрета «проблемного» ученика или коллеги на основе предложенных реплик и предполагает развитие навыков «считывания» невербальной и имплицитной эмоциональной информации, диагностики эмоционального состояния собеседника.

Analyze the text saturated with specific types of lexis (e. g., hyperboles and negative vocabulary): "This task is utterly monstrous, I'm dying of boredom here") and answer the questions:

1. What emotions underlie these words?
2. What is the possible emotional background/issue of the speaker?
3. How should a teacher respond verbally?

**Упражнение 6.** Задание предполагает комплексное использование лексических и фонетических средств выражения эмоционального интеллекта. Студентам необходимо произнести одну и ту же фразу с разной интонацией и междометиями для передачи разных эмоций. Упражнение позволяет осознать роль паралингвистики и нелексических средств в передаче эмоций.

Take a card with an emotion (relief, disappointment, sarcasm, joy, fright) and a card with interjection (Phew! Oh! Wow! Oops! Finally!) and say the same neutral phrase "The lesson is over" so that the others guess the complex: phrase + interjection + emotion.

**Упражнение 7.** Студентам предлагается подготовить короткую речь-манифест на актуальную педагогическую тему, используя эмотивную лексику для максимального эмоционального воздействия на аудиторию с последующим пояснением цели ее использования. В рамках данного упражнения происходит развитие навыков сознательного и этичного использования эмоциональной лексики для убеждения и вдохновения – ключевых навыков лидера-педагога.

Prepare a short persuasive speech on a relevant pedagogical topic (e. g., "Why empathy is the new core curriculum" / "Against the tyranny of grades"). Include emotive vocabulary for emotional impact on the audience. After the speech be ready to explain what lexis was used and for what purpose. Both persuasiveness and the awareness of the choice will be evaluated.

**Упражнение 8.** Предполагается работа в малых группах для создания мини-эпизода образовательного подкаста на тему, связанную с эмоциями в профессии педагога. В живом общении необходимо не просто раскрыть тему, но и продемонстрировать знания наименований и дифференциации эмоций, использования актуальной лексики для их иллюстрации, проявление эмпатии к различным точкам зрения.

Work in groups (host, experts) and record an episode on an educational podcast on a topic related to emotions in the teaching profession (e.g., "First teacher: Nostalgia and Trauma", "The Language of Acceptance and Criticism in Feedback").

Комплекс разработанных упражнений может быть реализован в рамках преподавания ряда языковых дисциплин педагогического вуза в период обучения с 1 по 5 курсы будущих учителей английского языка.

Подводя итоги исследования, необходимо отметить, что лексическая система английского языка обладает значительным лингводидактическим потенциалом для целенаправленного развития эмоционального интеллекта. Предложенная многоаспектная классификация лексических средств репрезентации эмоционального интеллекта демонстрирует, что язык представляет системный инструментарий для эмоционально-интеллектуальной деятельности. Разработанные задания подтверждают практическую реализуемость интеграции эмоционального интеллекта в языковую подготовку будущих педагогов. Представленные задания (от языковых до речевых) построены на принципе контекстуализации и профессионализации языкового материала. Они моделируют реальные профессиональные ситуации, требующие осознанного выбора и использования эмотивной лексики для решения педагогических задач: установление контакта, мотивации, предоставления обратной связи, разрешения конфликтов.

Внедрение подобной системной работы в образовательные программы педагогических вузов способно обеспечить синергетический эффект ввиду направленности на формирование целостной профессиональной идентичности выпускника, где языковая компетентность неразрывно связана с эмоциональной и коммуникативной.

Таким образом, полученные результаты показывают, что сформулированная в работе цель достигнута. Перспектива дальнейших исследований состоит в изучении всех уровней языка (фонетического, грамматического, синтаксического) в контексте определения их дидактического потенциала для развития эмоционального интеллекта будущих педагогов. Работа представляет интерес для преподавателей и студентов педагогических вузов, а также практикующих учителей.

Библиографический список


1. Орехова И.Л., Гладкая Е.С. Гибкие навыки как условие профессионального становления педагога. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2022; № 4 (70): 133–156.
2. Шайхутдинова Х.Ф. Формирование soft skills в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности. *Поволжский педагогический вестник*. 2020; № 2 (27): 99–106.
3. Открытие первого в России центра оценки и развития управленческих компетенций. *Министерство науки и высшего образования РФ*. 2021; 30 августа. Available at: https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-podvedomstvennykh-uchrezhdeniy/39243/
4. *Об утверждении «ФГОС ВО» – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)*. Приказ Министерства просвещения России от 22 февраля 2018 г. № 125 Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/?ysclid=lzdz6u7eeh496310156
5. Шумилкина М.С. Эмоциональный интеллект в профессиональной коммуникативной культуре педагогов. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2015; № 43: 44–50.
6. Саидов З.А., Ярычев Н.У., Локтионова И.А. Эмоциональный интеллект как составляющая коммуникативной компетентности педагога. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 240–243.
7. Сытина А.В. Коммуникативная компетентность педагога как основа его профессиональной деятельности. *Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования»*. 2023; № 3 (19): 29–37.
8. Глузман Н.А., Романов В.А., Колосова Н.Н. Стратегия развития эмоционального интеллекта будущего педагога: ориентация на результативность и профессиональное мастерство. *Высшее образование в России*. 2025; № 8-9: 114–138.
9. Mayer J.D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993.


References


1. Orehova I.L., Gladkaya E.S. Gibkie navyki kak uslovie professional'nogo stanovleniya pedagoga. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2022; № 4 (70): 133-156.
2. Shajhutdinova H.F. Formirovanie soft skills v processe podgotovki studentov k uspeshnoj professional'noj deyatel'nosti. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2020; № 2 (27): 99-106.
3. Otkrytie pervogo v Rossii centra ocenki i razvitiya upravlencheskih kompetencij. *Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya RF*. 2021; 30 avgusta. Available at: https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-podvedomstvennykh-uchrezhdeniy/39243/
4. *Ob utverzhdenii «FGOS VO» – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossii ot 22 fevralya 2018 g. № 125 Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/?ysclid=lzdz6u7eeh496310156
5. Shumilkina M.S. `Emocional'nyj intellekt v professional'noj kommunikativnoj kul'ture pedagogov. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. 2015; № 43: 44-50.
6. Saidov Z.A., Yarychev N.U., Loktionova I.A. `Emocional'nyj intellekt kak sostavlyayuschaya kommunikativnoj kompetentnosti pedagoga. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 240-243.
7. Sytina A.V. Kommunikativnaya kompetentnost' pedagoga kak osnova ego professional'noj deyatel'nosti. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Kaliningradskij vestnik obrazovaniya»*. 2023; № 3 (19): 29-37.
8. Gluzman N.A., Romanov V.A., Kolosova N.N. Strategiya razvitiya `emocional'nogo intellekta buduschego pedagoga: orientaciya na rezul'tativnost' i professional'noe masterstvo. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2025; № 8-9: 114-138.
9. Mayer J.D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993.


*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-39-42

***Banko P.V.,*** *postgraduate, senior teacher, Network Training Group, State Maritime University named after Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: repevapolina@mail.ru*

**DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN CADETS OF THE NAVAL UNIVERSITY WHEN TEACHING LEGAL DISCIPLINES AS A CURRENT PEDAGOGICAL PROBLEM AND PROSPECTS FOR ITS SOLUTION.** Changes in the legal system caused by the current geopolitical confrontation highlight the need to improve methods of teaching legal disciplines in maritime universities. The article aims to substantiate the need to address a pressing pedagogical issue related to developing sustainable cognitive interest in future maritime industry specialists in acquiring professional competence and adapting to dynamically changing legal realities. The methodological basis of the study is based on axiological, competency-based, and personal-activity approaches, as well as on the pedagogical theory of motivation. The article presents a comparative analysis of pedagogical concepts in the context of developing students' cognitive interest in legal knowledge at maritime universities. Particular attention is paid to the specific structure of cognitive interest in legal disciplines within the educational process at maritime universities. Criteria and indicators for the development of cognitive interest in solving legal problems in the maritime sphere are defined. Implementation of the proposed recommendations and methods will improve the quality of training for future specialists, enhance their cognitive interest in the profession, and develop sustainable value systems that meet the modern requirements of professional activity.

*Key words:* **cognitive interest, cognitive activity, cognitive motivation, legal disciplines, educational process, maritime university**

***П.В. Банько****, соискатель, ст. преп., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: repevapolina@mail.ru*

# РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЁ РЕШЕНИЯ

Изменения в правовой системе, вызванные современной геополитической конфронтацией, актуализируют необходимость совершенствования методов преподавания правовых дисциплин в морских вузах. Настоящая статья направлена на обоснование и разработку педагогической стратегии решения актуальной педагогической проблемы, связанной с развитием устойчивого познавательного интереса у будущих специалистов морской отрасли к приобретению профессиональных компетенций и адаптации к динамично меняющимся правовым реалиям. Методологическую основу исследования составляют аксиологический, компетентностный и личностно-деятельностный подходы и теория педагогической мотивации. В статье представлен сравнительный анализ некоторых педагогических аспектов развития познавательного интереса у курсантов морских вузов к правовым знаниям. Особое внимание уделяется специфической структуре процесса развития познавательного интереса к правовым дисциплинам в рамках образовательного процесса в морских вузах. Определены критерии познавательного интереса к изучению правовых дисциплин. Предложены методические рекомендации и инновационные методики для развития интереса к решению правовых вопросов в морской сфере, которые помогут улучшить подготовку специалистов, повысить их интерес к профессии и сформировать ценности, соответствующие современным требованиям.

*Ключевые слова:* **познавательный интерес, познавательная активность, познавательная деятельность, познавательная мотивация, правовые дисциплины, образовательный процесс, морской вуз**

Актуальность темы исследования заключается в необходимости разрешения противоречия между необходимостью развития высокого уровня профессиональной компетентности у курсантов морских специальностей и недостаточным вниманием, уделяемым их личностным и ценностным аспектам правового характера.

Целью исследования является обоснование и разработка педагогической стратегии развития устойчивого познавательного интереса у будущих специалистов морской отрасли к приобретению профессиональных компетенций и адаптации к динамично меняющимся правовым реалиям.

Задачи исследования: провести сравнительный анализ существующих педагогических подходов, направленных на формирование и развитие познавательного интереса курсантов морских университетов к правовым дисциплинам, для определения основных принципов стратегии; определить комплекс инновационных технологий и методик для развития ключевых компонентов познавательного интереса к правовым вопросам и выявить их специфические особенности в контексте профессиональной деятельности в сфере морского права; в рамках стратегии определить систему обратной связи: сформулировать критерии для оценки и развития познавательного интереса к правовым дисциплинам, принимая во внимание специфику образовательного процесса в морских вузах.

Научная новизна исследования заключается в интеграции аксиологического подхода в процесс обучения правовым дисциплинам курсантов, учитывающего специфику морских вузов и особенности развития познавательного интереса к правовым вопросам морской сферы деятельности. Разработанная стратегия может быть адаптирована для применения в других образовательных учреждениях, специализирующихся на подготовке специалистов в области права и морской деятельности.

Теоретическая значимость заключается в расширении научных представлений о роли аксиологического подхода в развитии познавательного интереса курсантов морских вузов к правовым дисциплинам. Разработанная стратегия на основе анализа специфики структуры познавательного интереса в контексте правовых вопросов, актуальных для морской сферы, представляет собой существенный вклад в развитие педагогической науки и методики преподавания правовых дисциплин.

Практическая значимость результатов исследования обусловлена возможностью их применения в образовательном процессе морских вузов. Предложенная стратегия направлена на повышение уровня познавательного интереса у курсантов морских вузов при изучении правовых дисциплин, способствует повышению качества подготовки будущих специалистов, их интереса к обучению и формированию устойчивых ценностных установок.

Развитие познавательного интереса является основным предметом междисциплинарных научных исследований, охватывающих широкий спектр методологических и теоретических подходов. Ведущие российские психологи и педагогические работники, в том числе Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн, внесли значительный вклад в теоретическое осмысление познавательного интереса как фундаментального компонента обучения. В частности, психологические механизмы его формирования, такие как мотивация, когнитивные процессы и эмоциональная регуляция, были детально изучены Г.И Щукиной [1]. Ее исследования, основанные на системном подходе, позволили интегрировать когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты познавательного интереса в целостную модель.

В контексте гуманистической психологии А.С. Аппатов [2] акцентировал внимание на значимости внутренних потребностей индивида, таких как стремление к самоактуализации и личностному росту, в процессе формирования и поддержания познавательного интереса. Он подчеркнул важность создания условий для свободного самовыражения и самореализации, что способствует развитию познавательной активности.

Методологическая база стратегии развития познавательного интереса у курсантов морского вуза в процессе изучения правовых дисциплин основывается на интегративном синтезе аксиологического, компетентностного и личностно-деятельностного подходов, а также на педагогической теории мотивации. Рассмотрим краткое содержание каждого из них в контексте специфики обучения в морском вузе.

Аксиологический подход, применяемый в образовательной среде морского вуза, требует реализации педагогической стратегии, направленной на овладение курсантами базовыми знаниями по морскому праву с точки зрения профессиональных ценностей. Реализация такого аксиологического подхода требует разработки и обоснования целевой программы, включающей мероприятия, позволяющие курсантам самостоятельно научиться оценивать значимость правовых систем ценностей для работы в экстремальных ситуациях и оценивать их эффективность с целью рефлексии и коррекции поведения.

Компетентностный подход в морском образовании предполагает развитие профессиональных компетенций на основе первоначального опыта применения в области морского права, полученных в университете, в профессиональной деятельности. Компетентностный подход должен быть реализован в каждой дисциплине, преподаваемой в морском вузе, посредством использования модульных, цифровых, электронных, дистанционных и других методов обучения морским специальностям.

Внедрение личностно-деятельностного подхода в преподавание правовых дисциплин курсантам морских вузов для повышения их интереса к правовым

аспектам морской деятельности будет успешным только при создании соответствующих педагогических условий, направленных на мотивацию к самостоятельной профессиональной деятельности, а также к осознанию своей правовой ответственности и защите государственных интересов.

Педагогическая теория мотивации в морском образовании включает в себя познавательные мотивы, такие как интерес к предмету, стремление к профессиональному росту и признание со стороны преподавателей и коллег.

Познавательный интерес является ключевым фактором, определяющим эффективность образовательного процесса и качество профессиональной подготовки будущих специалистов. Проблема формирования познавательного интереса у курсантов при обучении правовым дисциплинам является предметом многочисленных исследований в области педагогики и психологии. Однако аксиологический подход к решению данной проблемы до сих пор не получил должного внимания. Существующие исследования в основном сосредоточены на традиционных методах обучения и не учитывают специфику подготовки курсантов морских вузов.

В контексте подготовки курсантов морских вузов, где специфика обучения предъявляет высокие требования к профессиональным навыкам и знаниям, развитие устойчивого познавательного интереса к правовым дисциплинам становится одной из важных проблем образовательного процесса в целом.

Сравнительный анализ современных научных исследований, посвященных образовательному процессу в морских вузах, проведенный ведущими отечественными учеными, такими как С.А. Баляева [3], Е.М. Дорофеев [4], Т.П. Оборчан [5], М.Л. Сомко [4], А.Н. Томилин [4; 6], С.Н. Томилина [3], Р.Р. Туктаров [3] и другие, позволяет выявить основные детерминанты, которые влияют на развитие познавательного интереса к учебным дисциплинам. Среди них можно выделить содержание учебных и внеучебных образовательных программ, организационные условия образовательной среды, а также интеграцию современных образовательных технологий и методик.

Т.А. Самошкина [7], изучая педагогические условия развития познавательного интереса курсантов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний России, отмечает, что несоответствие применяемых педагогических методов современным тенденциям развития образовательных технологий снижает их адаптивность и актуальность к текущим образовательным задачам, что приводит к снижению эффективности учебного процесса и, как следствие, к снижению познавательного интереса у курсантов.

О.Н. Шевченко [8], подчеркивая значимость познавательного интереса в университетском образовании, указывает на необходимость учета индивидуальных особенностей обучающихся, таких как предыдущий профессиональный опыт, академические интересы, мотивационные установки и личные способности. Ученый подчеркивает, что игнорирование указанных факторов приводит к недостаточной индивидуализации образовательного процесса и снижению его эффективности.

О.А. Кривенко [9], рассматривая познавательный интерес как компонент учебной деятельности курсантов военных вузов, акцентирует внимание на важности учета ценностных ориентаций современной молодежи, считая, что они способствуют формированию профессиональной идентичности и повышению интереса к освоению образовательных программ.

Анализ проблемы развития познавательного интереса курсантов морских специальностей к правовым дисциплинам в контексте разработки педагогической стратегии требует особого подхода, при котором необходимо учитывать специфику их обучения, опираясь на инновационные технологии. В процессе разработки стратегии развития познавательного интереса курсантов морских специальностей к правовым дисциплинам (далее СПИуКМВ) мы опирались на результаты междисциплинарных исследований в области педагогики, психологии и философии. Одним из перспективных методологических подходов в рассматриваемом контексте, на наш взгляд, является аксиологический, который основан на изучении ценностных ориентаций и мотивационных установок обучающихся. Аксиологический подход к проектированию развития познавательного интереса к правовым дисциплинам у курсантов морского университета позволяет интегрировать личностно значимые аспекты в образовательный процесс, что способствует формированию устойчивой познавательной мотивации к овладению правовыми дисциплинами и повышению эффективности профессиональной подготовки.

В результате проведенного контент-анализа понятия «познавательный интерес» в контексте научных исследований в области педагогики, психологии и философии (табл. 1) были выявлены и систематизированы *специфические характеристики познавательного интереса к правовым дисциплинам* среди курсантов морских специальностей.

Результаты контент-анализа позволили не только идентифицировать ключевые аспекты данного феномена, но и установить его влияние на образовательный процесс в рамках *специализированных морских программ*. В данном исследовании под *познавательным интересом к правовым дисциплинам курсантов морского вуза* рекомендуем понимать осознанный мотив курсанта, стимулирующий повышение профессиональной компетентности с целью адаптации к морской деятельности и эффективного разрешения профессиональных правовых споров, возникающих в процессе этой деятельности. В контексте СПИуКМВ структура познавательного интереса к правовым дисциплинам у курсантов морских специальностей представляет собой систему, включающую когнитивно-мотивационные, эмоционально-аксиологические и деятельностно-поведенческие компоненты. Рассмотрим каждый из них с точки зрения современной психологии и педагогики.

Когнитивно-мотивационный аспект познавательного интереса к правовым дисциплинам характеризуется стремлением к аккумуляции, систематизации и интеграции правового знания, необходимого для профессиональной деятельности в морском секторе. Когнитивно-мотивационный компонент обусловлен спецификой морской отрасли, где право играет ключевую роль в регулировании деятельности судов, экипажей и компаний.

Эмоционально-аксиологический компонент познавательного интереса включает чувство удовлетворения от процесса познания юридических аспектов, а также эмоциональную вовлеченность в изучение правовых вопросов, что способствует формированию позитивного отношения к правовым дисциплинам, являясь важным фактором для развития профессиональной мотивации.

Деятельностно-поведенческий аспект проявляется в активном участии курсантов в учебной деятельности, связанной с правовыми дисциплинами, и стремлении применять полученные знания на практике.

Все структурные компоненты (когнитивно-мотивационные, эмоционально-аксиологические и деятельностно-поведенческие) СПИуКМВ тесно взаимодействуют между собой, способствуя формированию профессиональной компетентности и успешной адаптации курсантов морских специальностей к требованиям и вызовам профессиональной деятельности.

Содержание и специфика структуры познавательного интереса к правовым дисциплинам у курсантов, осваивающих морские специальности, играют ключевую роль в формировании инновационных методик и интенсивности образовательной деятельности, а также в определении уровня профессиональной компетентности выпускников в правовом контексте.

Проектируя СПИуКМВ к правовым дисциплинам в морском вузе, необходимо учитывать следующие *принципы:* активного обучения; когнитивной нагрузки; междисциплинарного подхода, в рамках которых важным условием интеграции стратегии в образовательный процесс морского вуза является *создание образовательной среды*, способствующей познавательной активности курсантов, на основе внедрения *комплекса* таких инновационных технологий и методик, как: рутуб-презентация проектов; дискурс-кейсы; геймификация; симуляционные тренинги, которые до сих пор не получили должного широкого применения и не адаптированы к специфике преподавания правовых дисциплин в морских вузах.

Презентации на RuTube – авторская технология использования платформ социальных сетей при преподавании правовых дисциплин. Во время организации внеаудиторной работы, при проведении семинаров и конференций на платформе RuTube курсанты имеют возможность представлять результаты сво-

Таблица 1

Результаты контент-анализа понятия «познавательный интерес» в научной литературе последнего десятилетия

| *№* | *Научная область* | *Автор* | *Содержание понятия* |
|---|---|---|---|
| 1. | Педагогика | А.Н. Томилин (2024) | Познавательный интерес – доминирующий мотив учебной и профессиональной деятельности, причиной проявления которого является определенная познавательная задача, требующая заинтересованности, ответственности, творчества, поисковой деятельности [9; 10] |
| 2. | | О.А. Кривенко (2017) | Познавательный интерес – это побудительное стремление к деятельности, выражающееся в позитивных эмоциях к осуществлению потребности к познанию окружающего мира [11] |
| 3. | Психология | О.Н. Шевченко (2017) | Познавательный интерес – это состояние личности, находящейся под влиянием позитивной направленности к деятельности, выражающее любознательность [8] |
| 4. | | Т.А. Самошкина (2023) | Познавательный интерес – это смыслообразующий мотив, побуждающий к активной деятельности удовлетворения потребностей [7] |
| 5. | Философия | Т.А. Зоткина (2019) | Познавательный интерес – это стимул, формирующийся вне сознания и воли человека [12] |
| 6. | | А.С. Аппатов (2009) | Познавательный интерес – это свойство личности, которое обеспечивается мотивом и потребностями выполнить конкретно определенную задачу [2] |

ей проектной работы в виде видеороликов, просматривать работы своих одногруппников в удобном для них темпе, высказывать свое мнение онлайн, а также получать и отправлять «лайки» в качестве альтернативы традиционной оценке.

Другим перспективным направлением развития познавательного интереса является организация дискурс-кейсов, которые позволяют курсантам ознакомиться с мнениями приглашенных специалистов в области морского права и активно участвовать в обсуждениях, высказывать свои собственные суждения и предложения. Дискурсивные кейсы – авторская инновационная технология организации встреч с практикующими специалистами по осваиваемой специальности в рамках правовых дисциплин, которые могут проходить как по месту будущей работы, так и во время экскурсий. Разработанный нами комплекс дискурс-кейсов на тему «Морское право» также способствует развитию навыков аргументации и конструктивного мышления, что является важным аспектом подготовки высококвалифицированных специалистов в данной области.

Геймификация – инновационная технология для современной образовательной практики преподавания правовых дисциплин в морских вузах по сравнению с игровыми технологиями. Между геймификацией и игровыми технологиями разница достаточно существенна. Геймификация требует обязательного включения в учебный процесс преподавания правовых дисциплин цифровых образовательных ресурсов, технологий искусственного интеллекта и элементов электронного обучения. Использование геймификации в преподавании дисциплин по морскому праву повышает интерес к самостоятельному обучению и приобретению профессиональных компетенций посредством решения задач в сценариях правовых игр, созданных с помощью искусственного интеллекта.

Симуляционные тренинги представляют собой еще одну эффективную технологию развития познавательного интереса, позволяющую курсантам морского вуза погрузиться в профессиональную деятельность, в том числе и с элементами имитации. Симуляционное обучение в настоящее время стало распространенным методом приобретения профессиональных навыков в морских вузах. Однако симуляционное обучение, интегрированное с геймификацией, позволяет курсантам приобретать опыт в домашней обстановке, что повышает интерес к профессии и самостоятельное приобретение профессиональных компетенций. Проведение специализированных правовых тренингов непосредственно на объектах будущей профессиональной деятельности, а также организация встреч с ведущими экспертами в области морского права способствуют не только повышению престижа данной профессии, но и формированию первичных профессиональных навыков и приобретению практического опыта.

Педагогическая стратегия, опирающаяся на образовательную среду морского вуза с интегрированным в нее комплексом инновационных технологий и методик организации процесса обучения правовым дисциплинам, обеспечивает индивидуализацию учебного процесса, учитывая потенциальные возможности, образовательные интересы и потребности курсантов. В связи с чем в образовательную среду внедряются системы мониторинга и оценки уровня мотивационной готовности к познавательной деятельности в правовом поле морских дисциплин.

Интегрированный комплекс представленных технологий и методик моделирования профессиональных ситуаций правового характера, являющийся одним из структурных элементов СПИуКМВ к правовым дисциплинам, обеспечивает эффективное развитие практических навыков решения правовых задач у курсантов.

Эмпирические данные, полученные в результате тестирования курсантов Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова (г. Новороссийск) с использованием авторской анкеты «Оценка уровня познавательного интереса к изучению правовых дисциплин», свидетельствуют о позитивных тенденциях в области профессиональной подготовки курсантов экспериментальной группы и подтверждают эффективность применения педагогической стратегии развития познавательного интереса у курсантов морских вузов (СПИуКМВ) к правовым дисциплинам (табл. 2).

Из таблицы 2 следует, что в экспериментальных группах наблюдается высокий уровень познавательного интереса к правовым дисциплинам. Так, например, в контексте когнитивно-мотивационного критерия 53% респондентов демонстрируют высокий уровень интереса (на 26% больше, чем зафиксировано в начале эксперимента), что свидетельствует о существенном росте познавательной мотивации и вовлеченности курсантов в изучение правовых дисциплин.

Эмоционально-аксиологический критерий также показывает положительную динамику: 68% респондентов проявляют высокий уровень эмоциональной вовлеченности и ценностного отношения к изучаемому материалу, что на 30% превышает начальный показатель, что указывает на формирование у курсантов позитивного эмоционального восприятия правовых дисциплин и их осознание значимости данной области знаний.

Деятельностно-поведенческий критерий демонстрирует наиболее впечатляющий результат: 49% респондентов демонстрируют высокий уровень активности и вовлеченности в практическую деятельность, связанную с правовыми дисциплинами, что почти в 4,5 раза превышает начальный уровень. Полученный результат свидетельствует о значительном повышении уровня практической активности курсантов и их готовности применять полученные знания на практике.

Результаты эксперимента свидетельствуют о значительном росте познавательного интереса к правовым дисциплинам в экспериментальных группах, что подтверждается данными по всем анализируемым критериям. В контрольных группах существенных изменений не наблюдалось.

Сравнительный анализ показателей хи-квадрат по критерию К. Пирсона в наблюдаемых группах респондентов на начальном и заключительном этапах педагогического эксперимента выявил статистически значимое повышение познавательного интереса респондентов к правовым дисциплинам только в экспериментальных группах при критическом значении хи-квадрат 5,959, вероятности $p = 0,001$ и степени свободы, равной 2 (табл. 3).

Причем наиболее высокий уровень познавательного интереса был зафиксирован в контексте применения методик геймификации, тогда как наименьший интерес наблюдался в рамках участия в дискурс-кейсах. Сложившаяся иерархия

Таблица 2

Покритериальный уровень познавательного интереса к правовым дисциплинам у респондентов морского вуза (%)

| *Критерии* | *Уровень* | *Экспериментальна группа* | | *Контрольная группа* | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | *Начало* | *Окончание* | *Начало* | *Окончание* |
| Когнитивно-мотивационный | высокий | 27 | 53 | 25 | 28 |
| | средний | 41 | 23 | 46 | 46 |
| | низкий | 32 | 24 | 29 | 26 |
| Эмоционально-аксиологический | высокий | 38 | 68 | 47 | 38 |
| | средний | 37 | 20 | 30 | 37 |
| | низкий | 25 | 12 | 23 | 25 |
| Деятельностно-поведенческий | высокий | 13 | 49 | 12 | 15 |
| | средний | 42 | 36 | 46 | 38 |
| | низкий | 45 | 15 | 42 | 47 |

Таблица 3

Познавательный интерес к инновационным методикам по правовым дисциплинам

| *Комплекс методик* | *Группы респондентов* | *Показатели хи-квадрат выборок на начало и окончание эксперимента* | *Вывод: есть статистически достоверные изменения* |
|---|---|---|---|
| Геймификация | Экспериментальная | 23,314 | да |
| | Контрольная | 3,451 | нет |
| RuTube-презентация проектов | Экспериментальная | 21,127 | да |
| | Контрольная | 4,214 | нет |
| Дискурс-кейсы | Экспериментальная | 15,651 | да |
| | Контрольная | 3,742 | нет |
| Симуляционные тренинги | Экспериментальная | 18,325 | да |
| | Контрольная | 2,154 | нет |

указывает на то, что курсанты испытывают определенные затруднения в выражении своего мнения в устной форме, однако демонстрируют высокий уровень владения игровыми навыками и умениями, характерными для блогерской деятельности на платформе RuTube, что является вполне закономерным для современной молодежи.

В рамках проведенного педагогического эксперимента были достигнуты следующие результаты:

− анализ эмпирических данных продемонстрировал существенное повышение уровня когнитивной заинтересованности курсантов в процессе освоения образовательных программ по правовым дисциплинам;

− сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп выявил статистически значимые изменения между внедрением инновационных методик преподавания правовых дисциплин в экспериментальной группе и значительным улучшением показателей;

− финальные результаты опытно-экспериментальной деятельности подтвердили необходимость внедрения в образовательный процесс морского вуза СПИуКМВ к правовым дисциплинам;

− применение СПИуКМВ к правовым дисциплинам позволяет создать эффективную образовательную среду, способствующую формированию познавательного интереса к правовым дисциплинам у курсантов морских специальностей, что повышает их профессиональную компетентность и готовность к решению правовых задач в профессиональной деятельности.

Педагогическая стратегия развития познавательного интереса у курсантов морских вузов (СПИуКМВ) к правовым дисциплинам способствует не только улучшению качества подготовки специалистов в морских образовательных учреждениях, но и развитию правовой и профессиональной компетентности, что является значимым фактором устойчивого развития морской индустрии.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Считаем, что разработанный нами подход позволяет продолжить исследования, связанные с проблемой развития устойчивого познавательного интереса к приобретению профессиональной компетентности у будущих специалистов морского профиля.

Полученные результаты исследования могут служить базой для разработки образовательных программ и курсов в сфере правового образования.

Библиографический список


1. Щукина Г.И. *Проблема познавательного интереса в педагогике*: монография. Москва: Педагогика, 1971.
2. Аппатов А.С. Познавательный интерес как выражение субъективности в познании. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2009; № 1 (9): 3–7.
3. Баляева С.А., Томилина С.Н., Туктаров Р.Р. Педагогические условия развития познавательного интереса курсантов морского университета к конвенционным дисциплинам. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 103–110.
4. Дорофеев Е.М., Томилин А.Н., Сомко М.Л. Познавательный интерес как важнейшее педагогическое условие формирования экономической культуры курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 158–161.
5. Оборочан Т.П. *Формирование правовой культуры у курсантов неюридических специальностей в морском вузе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород. 2022.
6. Томилин А.Н. О применении познавательного интереса в практике проведения конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 6 (109): 193–198.
7. Самошкина Т.А. *Педагогические условия развития познавательного интереса курсантов образовательных организаций ФСИН России.* Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Рязань. 2023.
8. Шевченко О.Н. *Познавательный интерес как ценность университетского образования:* монография. Оренбург: Издательство Оренбургского государственного университета, 2017.
9. Томилин А.Н. Педагогические условия формирования лидерских качеств курсантов судоводителей в процессе учебно-воспитательной деятельности. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова.* 2023; № 4 (45): 151–153.
10. Томилин А.Н. Активизация практики применения метода педагогического стимулирования студентов вуза. *Человек и образование*. 2023; № 1 (74): 131–137.
11. Кривенко О.А. Познавательный интерес как компонент результата учебной деятельности курсантов военных вузов. *Мир образования – образование в мир*е. 2017; № 4: 250–252.
12. Зоткина Т.А. Диагностика познавательного интереса курсантов. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2019; № 1 (26)-8: 227–229.


References


1. Schukina G.I. *Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike*: monografiya. Moskva: Pedagogika, 1971.
2. Appatov A.S. Poznavatel'nyj interes kak vyrazhenie sub`ektivnosti v poznanii. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2009; № 1 (9): 3-7.
3. Balyaeva S.A., Tomilina S.N., Tuktarov R.R. Pedagogicheskie usloviya razvitiya poznavatel'nogo interesa kursantov morskogo universiteta k konvencionnym disciplinam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 1 (110): 103-110.
4. Dorofeev E.M., Tomilin A.N., Somko M.L. Poznavatel'nyj interes kak vazhnejshee pedagogicheskoe uslovie formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4 (107): 158-161.
5. Oborochan T.P. *Formirovanie pravovoj kul'tury u kursantov neyuridicheskih special'nostej v morskom vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod. 2022.
6. Tomilin A.N. O primenenii poznavatel'nogo interesa v praktike provedeniya konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 6 (109): 193-198.
7. Samoshkina T.A. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya poznavatel'nogo interesa kursantov obrazovatel'nyh organizacij FSIN Rossii.* Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Ryazan'. 2023.
8. Shevchenko O.N. *Poznavatel'nyj interes kak cennost' universitetskogo obrazovaniya:* monografiya. Orenburg: Izdatel'stvo Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017.
9. Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya liderskih kachestv kursantov sudovoditelej v processe uchebno-vospitatel'noj deyatel'nosti. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova.* 2023; № 4 (45): 151-153.
10. Tomilin A.N. Aktivizaciya praktiki primeneniya metoda pedagogicheskogo stimulirovaniya studentov vuza. *Chelovek i obrazovanie*. 2023; № 1 (74): 131-137.
11. Krivenko O.A. Poznavatel'nyj interes kak komponent rezul'tata uchebnoj deyatel'nosti kursantov voennyh vuzov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mir*e. 2017; № 4: 250-252.
12. Zotkina T.A. Diagnostika poznavatel'nogo interesa kursantov. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2019; № 1 (26)-8: 227-229.


*Статья поступила в редакцию 20.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-42-45

***Borisenko Yu.A.**, postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: borisenko_juliana@mail.ru*

**THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF A COLLEGE AS AN INSTITUTIONAL RESOURCE FOR DEVELOPING NATIONAL-CIVIC IDENTITY IN TRANSPORT PROFILE CADETS.** The article examines the process of organizing a multicultural environment in a secondary vocational educational institution that fosters students' national-civic consciousness. The purpose of this study is to develop and substantiate pedagogical conditions for organizing a multicultural educational space in a college aimed at fostering national-patriotic consciousness in transportation students. The relevance of this problem stems from the need to resolve the identified contradiction between the requirements for the college's educational process, aimed at developing professionally significant qualities such as self-awareness, tolerance, and patriotism in maritime transport specialists, and the existing potential of a multicultural professional environment in the context of socioeconomic and political transformations, the expansion of multiculturalism, and the widespread adoption of digitalization and artificial intelligence in various spheres of life. The paper proposes a definition of the concept of "national-civic self-awareness" and conducts a detailed analysis of its content and structural organization, which allows to identify the methodological foundations for designing a multicultural educational environment that functions as an institutional tool for its formation. Practical recommendations for organizing a multicultural environment and a pedagogical assessment of the effectiveness of the applied pedagogical strategies aimed at integrating a national-civic approach into the educational process are offered.

*Key words:* **national-civic self-awareness, multicultural environment, college, maritime transport specialists, patriotism, nation**

***Ю.А. Борисенко,** аспирант, Государственный транспортный университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: borisenko_juliana@mail.ru*

# ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КОЛЛЕДЖА КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНО-ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У КУРСАНТОВ ТРАНСПОРТНОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматриваются проблемы развития национально-гражданской идентичности курсантов транспортного профиля средствами поликультурной образовательной среды в среднем профессиональном образовательном учреждении. Данное исследование посвящено разработке и обоснованию концептуального базиса поликультурной образовательной среды, направленной на развитие национально-гражданской идентичности курсантов транспортного профиля. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью разрешения выявленного противоречия между требованиями к образовательному процессу колледжа, направленными на формирование у специалистов в сфере транспорта таких профессионально значимых качеств, как идентичность, толерантность, патриотизм, и имеющимся потенциалом поликультурной среды профессиональной деятельности в условиях социально-экономических и политических преобразований, расширения мультикультурализма и широкого внедрения цифровизации и искусственного интеллекта в различные сферы жизни. В статье предлагается рабочее определение понятия «национально-гражданская идентичность», проводится анализ научной литературы, что позволяет выявить концептуальные основы организации поликультурной образовательной среды, функционирующие как институциональный ресурс развития национально-гражданской идентичности курсантов транспортного профиля. Предлагаются педагогические условия для развития национально-гражданской идентичности в условиях поликультурной среды колледжа. Материалы исследования будут полезны преподавателям морских колледжей и ученым, занимающимся исследованием идентичной проблемы.

*Ключевые слова:* **национально-гражданская идентичность, поликультурная среда, транспортный колледж, специалисты транспортного профиля, гражданское сознание**

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время, характеризующееся технологическим прорывом и цифровизацией во всех областях экономики, расширяется сфера международной коммуникации, которая влияет на развитие национально-гражданской идентичности личности. Особенно данная проблема касается сферы морского транспорта как одного из базовых элементов структуры национальной безопасности и экономической стабильности государства.

Проблема развития национально-гражданской идентичности у будущих специалистов морского транспортного профиля в данном контексте становится стратегически важной для Российской Федерации. Подготовка специалистов транспортного профиля в условиях корректно организованной поликультурной образовательной среды колледжа становится одной из позитивных, целенаправленных стратегий развития национальных и патриотических ценностных установок курсантов, что является необходимым условием их успешной профессиональной деятельности.

Цель исследования: разработка и обоснование концептуального базиса организации поликультурной образовательной среды, направленной на развитие национально-гражданской идентичности курсантов транспортного профиля.

Задачи исследования:

1. Провести анализ научной литературы в контексте обоснования поликультурной образовательной среды, функционирующей как институциональный ресурс развития национально-гражданской идентичности курсантов транспортного профиля, и уточнить рабочее определение понятия «национально-гражданская идентичность».

2. Разработать модель архитектоники поликультурной образовательной среды транспортного колледжа на основе выявленных ее функций, направленных на развитие национально-гражданской идентичности курсантов транспортного профиля. В качестве обоснования степени влияния элементов поликультурной образовательной среды на реализацию ее функций представить результаты эмпирического исследования.

3. Разработать механизмы и базовые условия для развития национально-гражданской идентичности курсантов транспортного профиля в условиях поликультурной среды колледжа.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении понятийного поля педагогики феноменом «национально-гражданская идентичность» и в теоретической концепции архитектоники поликультурной образовательной среды морского транспортного колледжа как институционального ресурса для развития национально-гражданской идентичности курсантов транспортного профиля, которая может послужить базовой концепцией для разработки стратегий воспитания будущих специалистов в сфере морского транспорта.

Практическая значимость исследования определяется разработкой модели архитектоники поликультурной образовательной среды транспортного колледжа, которая способствует усилению функций и механизмов, направленных на повышение качества воспитательного процесса колледжа и укрепление национально-гражданских и патриотических ценностных установок будущих специалистов транспортного профиля.

Научная новизна исследования заключается в предпринятой попытке ввести в педагогику понятие «национально-гражданская идентичность» и концептуальном обосновании модели архитектоники поликультурной образовательной среды, ее специфики и оценки работоспособности, рассмотренных в контексте решения проблемы развития национально-гражданской идентичности курсантов транспортного профиля морской индустрии.

Результаты исследования могут быть полезны для разработки педагогических стратегий интегрирования концептуальной основы поликультурной образовательной среды в образовательную систему транспортного колледжа с целью развития национальной идентичности, гражданственности и патриотизма будущих специалистов морского транспортного профиля.

Развитие современных технологий, включая искусственный интеллект, цифровые средства коммуникации и интернет, приводит к взаимопроникновению культурных парадигм, которое обусловливается необратимостью и экспансивностью, приводит к трансформации традиционных национальных устоев, ценностей и понятий. В результате происходит размывание культурной идентичности и изменение духовных ориентиров, снижающих уровень ответственности за сохранение национального культурного и ресурсного наследия.

В контексте происходящих процессов особой уязвимости подвержены специалисты морского транспорта, поскольку их профессиональная деятельность предполагает активное взаимодействие в межкультурном пространстве. В процессе транспортных перевозок и логистических операций они сталкиваются с необходимостью адаптации к разнообразным культурным контекстам, что может привести к утрате устойчивых профессиональных и этических ориентиров. Кроме прочего, специалисты морского транспорта, будучи вовлеченными в глобальные экономические и культурные процессы, могут подвергаться влиянию различных авторитетов, основанных на силе и материальных ресурсах. Лояльность к интересам других государств и культур потенциально угрожает национальной безопасности и стабильности. Процесс трансформации ценностных ориентиров и профессиональных приоритетов среди специалистов морского транспорта представляет собой значимый фактор, требующий внимания и анализа с точки зрения сохранения культурной и национальной идентичности.

В связи с этим *проблема* формирования национально-гражданской идентичности у будущих специалистов морского транспорта становится ключевым фактором успешной интеграции в профессиональную среду и общество в целом и приобретает особую актуальность. В контексте решения вышеуказанных проблем поликультурная среда колледжа обладает значительным потенциалом для формирования идентичности и устойчивых профессиональных и этических ориентиров.

В последние десятилетия наблюдается устойчивый рост числа исследований, посвящённых межкультурному образованию (Г.Ж. Даутова [1], Л.С. Миллер [2], А.Г. Черняк [3] и др.), формированию национального самосознания (О.А. Карнышева [4], Н.А. Левитская [5], Е.Т. Мусабекова [6] и др.) и гражданско-патриотической идентичности (Е.Л. Крылова [7], Т.В. Лаврова [8], А.Н. Томилин [9], С.Н. Томилина [10] и др.), а также особенностям образования в морских вузах и колледжах (А.Н. Томилин [11], С.Н. Томилина [10], В.Ф. Тенищева и В.А. Филоненко [12] и др.), что свидетельствует о научной заинтересованности в данной проблематике и её важности для современной образовательной практики в средних специальных профессиональных учреждениях.

А.Н. Томилин [11] рассматривает формирование патриотизма у курсантов транспортного профессионального учреждения как ключевой элемент формирования гражданской идентичности, социальной ответственности и ценностных ориентаций личности. Соглашаясь с его мнением, С.Н. Томилина [10] подчеркивает в монографии значимость гражданско-патриотического воспитания для формирования профессиональных компетенций, особенно в сфере подготовки специалистов транспортной отрасли.

Несмотря на значительный объем теоретических исследований, проблема развития национально-гражданской идентичности средствами поликультурной среды рассматривается лишь немногими учеными. Так, например, Н.А. Левитская [5] отмечает, что достижение гармоничного развития личности обучающихся возможно исключительно через совмещение их профессиональной подготовки с формированием национального самосознания в условиях поликультурной среды. Л.С. Миллер [2] поддерживает идею развития профессиональных компетенций в образовательном процессе поликультурной среды.

Безусловно, поликультурная образовательная среда как образовательная подсистема объединяет элементы профессиональной подготовки и воспитательного процесса, но и выступает важным институциональным условием для развития национально-гражданской идентичности. Поликультурная профессио-

ональная среда колледжа способствует становлению гражданственности, развитию толерантности и уважения к культурным традициям различных этносов и народов России.

Поликультурная среда транспортного колледжа по роду специфики профессиональной подготовки обладает значительным потенциалом для формирования национально-гражданской идентичности, что обусловлено рядом *факторов*: многообразие культурных и этнических групп; развитие межкультурной компетенции и толерантности; взаимодействие с представителями различных культур в рамках образовательного процесса; развитие навыков сотрудничества; возможность интеграции поликультурного компонента в учебные программы. Каждый из вышеупомянутых факторов требует изучения и детального анализа со стороны исследователей с целью выявления и разработки оптимальных стратегий, моделей, методов, форм и приемов их применения в процессе развития и совершенствования всех компонентов и качеств национально-гражданской идентичности курсантов транспортного профиля.

В современном контексте понятие «национально-гражданская идентичность личности» представляет собой динамично развивающуюся категорию в теории и практике педагогических наук. По своей сути оно инновационное и обладает потенциалом для интеграции в новую идеологическую парадигму на постсоветском пространстве. Для дальнейшего изложения результатов исследования дадим научное рабочее определение понятию «национально-гражданская идентичность личности». В контексте нашего исследования, *«национально-гражданская идентичность личности» – это фундаментальная основа индивидуального самосознания, способствующая пониманию и принятию личностью своей принадлежности к целостному и неделимому сообществу граждан единого государства, которое проявляется в готовности сохранять и следовать традициям этнической группы, уважать культурное наследие других народов, а также защищать интересы и границы государства, пронизанное чувством гражданственности и патриотизма.*

В результате анализа научных источников и собственного эмпирического исследования, посвященных изучению роли поликультурной образовательной среды (далее ПКС) в развитии национально-гражданской идентичности у курсантов морского транспортного профиля, были уточнены его главные функции: познавательно-стимулирующая, аксиологическая, поведенческо-рефлексивная. Дадим краткую характеристику каждой из них.

*Функции ПКС в контексте развития национально-гражданской идентичности курсантов транспортного профиля*:

(1) познавательно-стимулирующая функция способствует расширению и углублению знаний у курсантов, воспитывая любознательность, формируя интерес и представление о многообразии культур, их исторических и социальных контекстов, благодаря чему курсанты глубже осознают свою национальную идентичность и место своей страны в мировом сообществе, проявляют желание ознакомиться с традициями народов и этнических групп, населяющих Россию, осознавая единство наций и его историческую ценность;

(2) аксиологическая функция стимулирует интеллектуальное и личностное развитие курсантов, способствуя осознанию национально-гражданских ценностей (ценностей-целей, ценностей-морали, ценностей-качеств: толерантности, способности к межкультурному диалогу, готовности к защите интересов российского народа и пр.), что создает условия для подготовки высококвалифицированных специалистов транспортных специальностей, готовых трудиться на благо Родины и защищать ее гражданские интересы;

(3) поведенческо-рефлексивная функция формирует умения и навыки поведенческих действий и их оценки у курсантов в условиях межэтнического взаимодействия, способствует развитию умения находить общий язык с представителями различных культур, что становится ключевым фактором успешной профессиональной деятельности моряка-транспортника.

Для моделирования архитектоники ПКС транспортного колледжа представляется необходимым рассмотреть наиболее эффективные *механизмы, способствующие формированию национально-гражданской идентичности* (представлены ниже).

1. Опора на национально-гражданский подход к обучению, основанный на междисциплинарных методах и формах работы, направленных на формирование целостного представления о культурно-историческом контексте, национальной идентичности и гражданской ответственности. Национально-гражданский подход способствует созданию у курсантов системной картины мира, включающей осознание своей страны как уникальной социокультурной системы, ее места и роли в мировом сообществе, а также глобальных процессов и вызовов современности.

2. Активизация участия курсантов в культурно-просветительских мероприятиях, таких как фестивали, выставки, концерты и другие формы культурного обмена, которые позволяют им осознать значимость культурного разнообразия и способствуют укреплению чувства патриотизма через активное взаимодействие с представителями различных культурных сообществ, благодаря чему у курсантов формируется эмпатия, толерантность и межкультурная компетентность.

3. Содействие развитию межкультурного диалога, основанное на организации дискуссий, круглых столов и других форм взаимодействия, направленных на формирование навыков межкультурного общения, развитие толерантности и уважения к культурным различиям, что способствует осознанию важности межэтнического и межкультурного сотрудничества в условиях глобализации, а также формированию у курсантов патриотических и гражданских чувств.

Следовательно, анализ архитектоники поликультурной образовательной среды должен включать исследование таких институциональных аспектов, как:

(1) организационная структура колледжа (ОС);

(2) нормативно-правовая база (НПБ);

(3) система управления (СУ);

(4) педагогические факторы (ПФ), включая методы и технологии обучения, адаптированные к условиям поликультурного образовательного процесса;

(5) социально-психологическая служба (СПС), включающая работу по изучению межкультурной коммуникации, формированию толерантности и развития навыков межэтнического взаимодействия среди курсантов.

На базе Транспортного колледжа г. Новороссийска и его филиалов было проведено педагогическое исследование, направленное на анализ текущего состояния оценки вклада каждого элемента архитектоники ПКС в процесс развития национально-гражданской идентичности курсантов. Кроме того, целью исследования являлось определение иерархии элементов по степени их влияния на реализацию функций ПКС. Общая оценка подсчитывалась как среднее арифметическое баллов, полученных по каждой из функций ПКС. В рамках исследования респондентам был предоставлен рисунок с моделью архитектоники ПКС и предложено по шкале в 100 баллов оценить степень влияния каждого ее элемента на развитие национально-гражданской идентичности курсантов транспортного профиля. В онлайн опросе педагогического эксперимента приняли участие курсанты и преподаватели (86 человек). Результаты опроса вынесены в табл. 1.

Таблица 1

Оценка влияния архитектоники поликультурной среды колледжа на формирование национально-гражданской идентичности курсантов транспортного профиля (в баллах)

| Элементы ПКС / функции | ОС | НПБ | СУ | ПФ | СПС |
|---|---|---|---|---|---|
| Познавательно-стимулирующая | 70 | 55 | 42 | 35 | 18 |
| Аксиологическая | 14 | 38 | 17 | 35 | 62 |
| Поведенческо-рефлексивная | 13 | 10 | 38 | 27 | 21 |
| Общая оценка (среднее арифметическое) | 32,3 | 34,3 | 32,3 | 32,3 | 33,7 |

Замечание: минимальная оценка – 0 баллов

Анализ данных, представленных в табл. 1, позволяет сделать вывод: поликультурное пространство Транспортного колледжа оказывает наиболее существенное воздействие на познавательно-стимулирующие аспекты развития национально-гражданской идентичности курсантов-транспортников (максимальная оценка составляет 70 баллов). Социально-психологическая служба колледжа уделяет приоритетное внимание развитию аксиологических качеств национально-гражданской идентичности курсантов (62 балла). Наименее значимое влияние поликультурной среды на образовательный процесс проявляется в контексте поведенческо-рефлексивной функции, где максимальный показатель достигает лишь 38 баллов. С точки зрения иерархии элементов архитектоники ПКС первое место занимает СПС (33,7 баллов), затем НПБ (34,3 балла), остальные элементы заняли нижнюю позицию оценки.

Процедура оценки, базирующаяся на принципах квалиметрического анализа, позволила выявить количественную репрезентацию значимости различных элементов архитектоники поликультурной среды в контексте их воздействия на процесс формирования национально-гражданской идентичности.

На основании формулировки рабочего определения понятия «национально-гражданская идентичность», механизмов ее развития в условиях ПКС, а также модели архитектоники ПКС и ее функций определим основные педагогические условия организации поликультурной образовательной среды в учреждениях среднего профессионального образования, ориентированных на подготовку специалистов транспортных специальностей.

Педагогические условия организации ПКС, направленные на развитие национально-гражданской идентичности курсантов транспортного профиля:

(1) институциональная интеграция поликультурных и национально-гражданских компонентов в программы спецкурсов (внедрить модули и курсы, направленные на формирование у курсантов поликультурной компетентности и национально-гражданской идентичности; осуществить интеграцию поликультурных и национально-гражданских элементов в учебные планы и программы по транспортным специальностям, что позволяет курсантам не только получать профессиональные знания, но и развивать межкультурные компетенции);

(2) актуализация культурно-исторического наследия;

(3) формирование ценностно-нормативной базы, направленной на формирование межкультурной компетентности через практическую деятельность (организовать стажировки и практики в полиэтнических коллективах, что способствует развитию навыков межкультурного общения и взаимодействия; внедрять проектные и исследовательские работы, направленные на изучение и анализ

культурных особенностей различных народов, что позволяет курсантам понимать и уважать культурные различия);

(4) создание межкультурных коммуникативных интернет-платформ (проводить мероприятия, направленные на формирование у курсантов чувства гордости за свою страну и ее культуру, такие как тематические вечера, конкурсы, выставки и другие формы воспитательной работы; организовать встречи с представителями различных национальных общин, что способствует развитию толерантности и взаимопонимания);

(5) периодически проводить оценку результатов работы всех элементов архитектоники ПКС (проводить диагностику уровня сформированности национально-гражданской идентичности курсантов; разработать критерии и показатели оценки эффективности педагогических условий, что позволяет объективно оценивать результаты проведенной работы);

(6) использование современных педагогических технологий (внедрять интерактивные методы обучения, такие как дискуссии, дебаты, ролевые игры и кейс-методы, что позволяет курсантам активно участвовать в образовательном процессе и развивать национально-гражданское мышление; применять информационные технологии и цифровые ресурсы для изучения культурных особенностей различных народов, что делает образовательный процесс более доступным и интересным).

Создание поликультурной образовательной среды в учебном заведении среднего профессионального образования является важным фактором национально-гражданского воспитания курсантов транспортных специальностей. Реализация выявленных особенностей поликультурной образовательной среды транспортного колледжа как институционального средства развития национально-гражданской идентичности курсантов морского транспортного профиля позволила определить ее архитектонику, обусловливающую формирование у обучающихся межкультурной компетентности, толерантности и уважения к культурным различиям, что является необходимым условием для их успешной профессиональной деятельности и социальной адаптации. Поликультурная образовательная среда колледжа представляет собой динамическую структурную единицу образовательной системы транспортного колледжа, имеющую свои функции и механизмы влияния на эффективность функционирования национально-гражданского и культурологического подходов и координации усилий всех участников образовательного процесса, что позволяет создать благоприятные условия для воспитания гармонично развитой личности, обладающей глубокими национальными и культурными корнями, поликультурной компетентностью, гражданственностью и патриотизмом. Интеграция курсантов в данную среду способствует развитию их социокультурной компетенции, гражданской идентичности и формированию гражданско-патриотических установок.

Таким образом, результаты исследования показывают, что поставленная в работе цель достигнута, задачи решены. Поликультурная образовательная среда транспортного колледжа является неотъемлемой частью системы подготовки будущих специалистов транспортного профиля, играя ключевую роль в формировании их национально-гражданской идентичности. Полученные результаты исследования подчеркивают необходимость продолжения научных изысканий, разработки стратегий и инновационных методик по интеграции поликультурной образовательной среды в учебных заведениях, готовящих специалистов для морской индустрии.

Библиографический список


1. Даутова Г.Ж. *Развитие поликультурного образования в Поволжье*. Диссертация … доктора педагогических наук. Казань, 2004.
2. Миллер Л.С. *Развитие гуманистического мировоззрения студентов в процессе поликультурного образования*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2008.
3. Черняк А.Г. *Межкультурная компетенция: история исследования, определение, модели и методы контроля:* монография. Москва: Флинта, 2016.
4. Карнышева О.А. *Личностные ресурсы проявления этнических идентичности и самосознания (сибирский фронтир)*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Иркутск, 2019.
5. Левитская Н.А. *Формирование национального самосознания студентов в образовательном процессе колледжа культуры и искусства: на материале изучения литературы*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Белгород, 2008.
6. Мусабекова Е.Т. Система формирования национального самосознания старшеклассников в процессе внеучебной деятельности. *Инновации в образовании (Казахстан)*. 2024; № 3 (73): 35–39.
7. Крылова Е.Л. *Формирование патриотического сознания студентов вузов средствами медиа-воспитания.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Самара, 2019.
8. Лаврова Т.В. *Развитие патриотического самосознания студентов колледжа*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Ульяновск, 2011.
9. Томилин А.Н. Государственный патриотизм: сущность, определение, особенности, значение. *Вестник государственного транспортного университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2025; № 1 (50): 89–91.
10. Томилина С.Н. *Теория и практика государственно-патриотического воспитания курсантов транспортного вуза*: монография. Новороссийск: ГМУ им. Ф.Ф. Ушакова, 2017.
11. Томилин А.Н. Педагогические условия формирования профессионального патриотизма у будущих специалистов транспортного транспорта. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 248–251.
12. Тенищева В.Ф., Филоненко В.А. Подготовка моряков к эффективной деятельности в современных условиях социально-трудовых отношений. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 302–305.


References


1. Dautova G.Zh. *Razvitie polikul'turnogo obrazovaniya v Povolzh'e*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Kazan', 2004.
2. Miller L.S. *Razvitie gumanisticheskogo mirovozzreniya studentov v processe polikul'turnogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2008.
3. Chernyak A.G. *Mezhkul'turnaya kompetenciya: istoriya issledovaniya, opredelenie, modeli i metody kontrolya:* monografiya. Moskva: Flinta, 2016.
4. Karnysheva O.A. *Lichnostnye resursy proyavleniya `etnicheskih identichnosti i samosoznaniya (sibirskij frontir)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Irkutsk, 2019.
5. Levitskaya N.A. *Formirovanie nacional'nogo samosoznaniya studentov v obrazovatel'nom processe kolledzha kul'tury i iskusstva: na materiale izucheniya literatury*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Belgorod, 2008.
6. Musabekova E.T. Sistema formirovaniya nacional'nogo samosoznaniya starsheklassnikov v processe vneuchebnoj deyatel'nosti. *Innovacii v obrazovanii (Kazahstan)*. 2024; № 3 (73): 35-39.
7. Krylova E.L. *Formirovanie patrioticheskogo soznaniya studentov vuzov sredstvami media-vospitaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Samara, 2019.
8. Lavrova T.V. *Razvitie patrioticheskogo samosoznaniya studentov kolledzha*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Ul'yanovsk, 2011.
9. Tomilin A.N. Gosudarstvennyj patriotizm: suschnost', opredelenie, osobennosti, znachenie. *Vestnik gosudarstvennogo transportnogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2025; № 1 (50): 89-91.
10. Tomilina S.N. *Teoriya i praktika gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov transportnogo vuza*: monografiya. Novorossijsk: GMU im. F.F. Ushakova, 2017.
11. Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nogo patriotizma u buduschih specialistov transportnogo transporta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 248-251.
12. Tenischeva V.F., Filonenko V.A. Podgotovka moryakov k `effektivnoj deyatel'nosti v sovremennyh usloviyah social'no-trudovyh otnoshenij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 302-305.


*Статья поступила в редакцию 10.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-45-48

***Dorofeev E.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: 79180401222@yandex.ru*

**EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: METHODOLOGICAL AND CONCEPTUAL ASPECTS OF MODERN EDUCATION AT MARINE UNIVERSITIES**. The article presents the concept of educational technology of artificial intelligence (AI) and the methodological foundations of its implementation at the present stage of education in higher education institutions. The objective of the research is a comprehensive analysis and methodological systematization of the processes of introducing artificial intelligence products into the educational ecosystems of marine universities. The methodological basis of the research is an interdisciplinary approach, methods of comparative analysis of scientific sources, content analysis of existing educational platforms and AI-based software solutions.

The author substantiates the need to use AI technology in maritime universities, where the specifics of training specialists require a high level of technical competence and prompt decision-making, provides pedagogical recommendations and methodological guidelines that will allow developing optimal models and strategies for integrating these technologies into curricula.

*Key words:* **pedagogical technology, educational process, AI technologies, concept, methodology, maritime university**

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

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОРСКИХ ВУЗОВ

В статье представлена концепция образовательной технологии искусственного интеллекта и методологические основы ее реализации на современном этапе образования в высших учебных заведениях. Основная задача исследования заключается в анализе и методологической систематизации процессов внедрения продуктов искусственного интеллекта в образовательные экосистемы морских вузов. Методологической основой исследования послужили междисциплинарный подход, методы сравнительного анализа научных источников, контент-анализ существующих образовательных платформ и программных решений на основе искусственного интеллекта. Автором обоснована необходимость применения технологии искусственного интеллекта в морских вузах, где специфика подготовки специалистов требует высокого уровня технической компетентности и оперативности принятия решений, даны педагогические рекомендации и методические указания, которые позволят исследователям разработать оптимальные модели и стратегии интеграции этих технологий в учебные программы.

*Ключевые слова:* **педагогическая технология, образовательный процесс, технологии искусственного интеллекта, концепция, методология, морской вуз**

Актуальность темы исследования определяется рядом факторов. Современное общество переживает беспрецедентную технологическую трансформацию, вызванную стремительным развитием электронных технологий, которые проникают во все сферы производственной деятельности и повседневной жизни. Процессы цифровизации, внедрение робототехнических систем и замена традиционных автоматических механизмов на интеллектуальные системы требуют от индивидов глубокой адаптации и освоения компетенций, связанных с искусственным интеллектом (ИИ), для решения широкого спектра задач. В условиях распространения и интеграции электронных технологий в различные области система образования подвергается значительным трансформациям, направленным на подготовку специалистов, способных эффективно функционировать в новой цифровой (электронной) реальности.

Применение ИИ в мировой экономике делает технологические инновации ключевыми факторами успеха. Морская отрасль, являясь неотъемлемой частью глобальной экономики, для поддержания конкурентоспособности также должна активно внедрять передовые технологии, такие как ИИ, машинное обучение и автоматизация. Важным аспектом этого процесса является формирование культуры применения ИИ среди специалистов морской отрасли, что способствует эффективному использованию цифровых инструментов, оптимизации производственных процессов, повышению безопасности и снижению издержек.

В настоящее время ИИ выступает лишь в качестве мощного инструмента, способствующего оптимизации процессов обучения, преподавания и организации образовательной деятельности. Однако его применение в образовательной среде часто базируется на субъективных предпочтениях и недостаточно учитывает научно обоснованные подходы, что обусловливает возникновение как положительных, так и отрицательных последствий, которые могут влиять на качество подготовки курсантов морских вузов. Так, например, курсанты, обладающие клиповым мышлением, часто не имеют глубокого понимания механизмов и результатов применения ИИ в решении производственных задач, что требует систематизации и научного обоснования подходов к интеграции ИИ в образовательный процесс.

Целью исследования является комплексный анализ и методологическая систематизация процессов внедрения продуктов искусственного интеллекта в образовательные экосистемы морских вузов.

Задачи исследования: выявить и систематизировать основные преимущества и предпосылки, связанные с интеграцией ИИ-технологий; разработать рекомендации по их эффективному внедрению в учебные программы и организационные структуры вузов.

Методологической основой исследования служат междисциплинарный подход, методы сравнительного анализа научных источников, контент-анализ существующих образовательных платформ и программных решений на основе ИИ.

Научная новизна исследования заключается в создании и обосновании методов внедрения искусственного интеллекта в учебный процесс морских вузов, что способствует открытию новых перспектив для совершенствования подготовки специалистов в условиях цифровизации и внедрения ИИ в морскую отрасль.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении научных представлений о возможностях использования ИИ в образовании и его влиянии на подготовку кадров для морской отрасли. Полученные данные могут послужить основой для дальнейших научных изысканий в этой сфере.

Практическая ценность исследования заключается в возможности применения разработанных рекомендаций для повышения качества образования морских специалистов и их адаптации к современным вызовам, что способствует укреплению кадрового потенциала морской отрасли.

В условиях интенсивного развития цифровизации и активного внедрения искусственного интеллекта в различные сферы человеческой деятельности система образования претерпевает значительные трансформации, порождая множество проблем и противоречий, требующих всестороннего анализа и научно обоснованных подходов к их решению. При грамотном подходе использование искусственного интеллекта способно значительно повысить эффективность образовательного процесса, делая его более персонализированным, адаптивным и ориентированным на индивидуальные потребности обучающихся.

На сегодняшний день накоплен обширный массив методологических подходов к интеграции ИИ в образовательные системы, что подтверждается активными исследованиями и разработками в морских университетах, направленными на оптимизацию образовательного процесса.

А.Н. Печников и А.Н. Шиков [1] подчеркивают, что применение ИИ-алгоритмов глубокого обучения, обработки естественного языка и компьютерного зрения может существенно улучшить качество преподавания.

Е.П. Халеева и Н.Ю. Расторгуева [2] при описании комплекса цифровых компетенций для современного специалиста морской отрасли особенно выделяют роль ИИ-технологий, которые на основе электронного анализа данных о курсантах проектируют и предлагают им необходимые образовательные траектории.

А.И. Попов [3], выделяя критерии готовности преподавателя к работе в цифровой интеллектуальной среде, также подчеркивает значение ИИ-технологии и указывает на необходимость овладения ее инструментальной базой для разработки образовательных стратегий.

А.В. Свищев и Л.А. Варенцов [4], описывая результаты исследования о возможностях ИИ при подготовке производственных кадров, также подчеркивают и обосновывают, что внедрение ИИ-технологии позволяет автоматизировать часть труда преподавателя, освобождая время для самосовершенствования и индивидуализации обучения (проверка домашних заданий, проверка и оценка письменных работ, осуществление итоговой оценки обучающихся и многое другое).

Анализ научной литературы (С.А. Баляева [5], С.С. Мойсеенко [6], Г.В. Муравьев [7], А.Н. Печников [1], А.Н. Томилин [7], А.Н. Шиков [1] и другие) позволяет классифицировать методологические подходы к интеграции ИИ в образование на когнитивные, социальные и инфраструктурные модели, каждая из которых имеет свои специфические цели, задачи и функциональное назначение в образовательном процессе.

Например, целевая установка когнитивных моделей заключается в индивидуализации образовательного процесса. Когнитивные модели, базирующиеся на принципах машинного обучения и нейронных сетей, ориентированы на адаптацию образовательного процесса к индивидуальным особенностям каждого курсанта. При помощи когнитивных моделей возможна разработка персональных средств обучения: программ, тестов, учебных модулей по теме и прочих для более эффективного освоения новых знаний и приобретения профессиональных компетенций в удобное для курсанта время.

Основная цель социальных моделей заключается в предоставлении всем объектам и субъектам образовательного процесса разнообразных форм коммуникации. К таким моделям относятся интернет-платформы образовательного характера, в которых при помощи ИИ интегрированы доски общего одновременного пользования, общее управление презентациями и видеоматериалами, введена инновационная форма оценки: отзывы, лайки, эмодзи, смайлы и прочее. Социальные модели создают плодотворную образовательную среду международного общения и сотрудничества.

Инфраструктурные модели в образовательном процессе получили заслуженное одобрение в морских вузах, являясь важным средством для отработки

Таблица 1

Конструктивная модель образовательной ИИ-технологии

| № | Компоненты | Содержание |
|---|---|---|
| 1. | Концептуальный | *Стратегическая миссия образовательной ИИ-технологии:* формирование высококомпетентных профессионалов, обладающих навыками для решения сложных задач современной морской индустрии.<br>*Принципы:* интеграция ИИ в образовательный процесс; междисциплинарный подход; профессиональная направленность обучения; использование аналитических данных; этика и безопасность; гибкость и адаптивность |
| 2. | Содержательный | *Тактические цели*: разработка адаптивных программ, создание интеллектуальных систем поддержки; разработка специализированных курсов, работа научно-исследовательских лабораторий на базе интернет-платформ.<br>*Дидактическая структура* включает в себя использование интерактивных симуляторов, виртуальных лабораторий и специализированных программных платформ, позволяющих моделировать сложные сценарии эксплуатации морских объектов |
| 3. | Процессуальный | *Организация учебного процесса* предполагает внедрение междисциплинарного подхода, сочетающего технические, естественно-научные и гуманитарные дисциплины. Такой подход обеспечивает формирование у курсантов целостного понимания процессов, происходящих на борту судна, и способствует развитию навыков принятия решений в условиях неопределенности.<br>*Методы и формы организации* образовательного процесса: внедрение методов проектного обучения, кейс-стади и научных исследований, позволяющих курсантам применять теоретические знания на практике, геймификации и прочих |
| 4. | Оценочный | *Критерии эффективности:* целесообразность; доступность; адаптивность и персонализация; мотивационные потребности; результативность; воспроизводимость; управляемость процессом |

профессиональных навыков для работы на судне с международным составом команды. Инфраструктурные модели при помощи ИИ формируют электронно-техническую базу морского вуза, систематизируют специализированные профессиональные программы, компонуют аппаратные симуляторные средства обучения по дисциплинам морской отрасли.

Вместе с позитивными аспектами внедрения ИИ-моделей в образовательный процесс вузов существует масса негативных явлений, требующих серьезного исследования. Главным из них является бессистемность и отсутствие научного обоснования, в связи с чем на данном этапе развития искусственного интеллекта и электроники важна разработка образовательной ИИ-технологии, необходимость которой обусловлена рядом факторов:

- спешное развитие цифровизации, электронной индустрии, робототехники требует подготовки специалистов, не только владеющих перечисленными инновациями, но и способных их создавать, модернизировать и управлять;
- индивидуализация обучения выходит на новый этап персонализированного обучения, которое обладает большей степенью доступности, вариативности, адаптивности;
- использование электронных интеллектуальных средств в образовании требует от всех участников процесса высокой степени ответственности, самостоятельности и саморефлексии;
- необходимость соблюдения этических норм, обеспечения безопасности и предотвращения негативных последствий, отягощенных применением электронных, интеллектуальных и цифровых средств обучения, требует разработки соответствующих норм и стандартов их применения;
- необходима разработка Правил коммуникации в электронной, виртуальной, цифровой среде и среде Интернет и осознанное неукоснительное следование им всех участников образовательного процесса.

Рассмотрим одну из концепций педагогической образовательной технологии, которая состоит из четырех традиционных взаимно обусловливающих компонентов: концептуальный, содержательный, процессуальный, оценочный. Концептуальный блок предполагает детальный анализ проблемы, определение ключевых ценностей и оснований, формулирование генеральной цели, а также принципов, функций и теоретических основ. Содержательный блок охватывает тактические цели, задачи и содержание учебного материала. Процессуальный блок описывает формы и методы образовательной деятельности, в то время как оценочный блок направлен на диагностику эффективности применения технологии с использованием критериев, показателей и статистических методов [7].

В рамках этой парадигмы проектирования и обоснования образовательных технологий представим концепцию образовательной ИИ-технологии, ориентированной на морские университеты, учитывающей специфику их профессиональной деятельности (табл. 1).

*Стратегическая миссия* образовательной ИИ-технологии обусловлена тем, что профессиональная деятельность в морской сфере требует оперирования сложными судовыми системами и интеллектуализированными цифровыми устройствами, что предполагает наличие глубоких знаний и навыков эффективного взаимодействия с передовыми технологиями.

Внедрение образовательных технологий, основанных на искусственном интеллекте, в образовательных учреждениях морского профиля регулируется рядом нормативно-правовых актов и методических рекомендаций. В частности, основополагающим документом в данной сфере является Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года, утвержденная Указом Президента РФ от 10 октября 2019 года № 490 [8]. Стратегический документ определяет ключевые направления и цели применения ИИ в различных отраслях, включая образование, что создает правовую и концептуальную основу для интеграции ИИ-технологий в образовательный процесс морских вузов.

Дополнительно ГОСТ Р 70949-2023 под названием «Технологии искусственного интеллекта в образовании. Применение искусственного интеллекта в научно-исследовательской деятельности. Варианты использования» предоставляет детальные рекомендации по практическому применению ИИ в образовательной среде, акцентируя внимание на его использовании в научно-исследовательской деятельности [9]. Данный стандарт является важным нормативным актом, который систематизирует подходы к интеграции ИИ в образовательные процессы, способствуя повышению эффективности и качества образовательного процесса в морских вузах.

Приоритетными *задачами* интеграции *образовательной ИИ-технологии* в учебный процесс морского вуза являются:

- разработка и внедрение педагогических стратегий и адаптивных образовательных программ, учитывающих индивидуальные особенности и уровень подготовки каждого курсанта, что предполагает использование алгоритмов машинного обучения для анализа успеваемости и предпочтений курсантов, что позволяет формировать персонализированные учебные планы и рекомендации;
- создание интеллектуальных систем поддержки обучения, включающих виртуальных ассистентов, интерактивные образовательные платформы и автоматизированные системы оценки знаний, обеспечивают оперативную обратную связь, способствуют повышению мотивации курсантов и улучшению качества их подготовки;
- создание методических вузовских центров исследования по изучению инноваций в морской индустрии для своевременной разработки ИИ-средств и ИИ-сред по подготовке современных специалистов.

*Принципы образовательной ИИ-технологии*:

- персонализация обучения, которая состоит из четырех этапов: (1) оценка личностных характеристик курсантов при помощи нейронных систем; (2) выявление образовательных потребностей и потенциальных возможностей курсантов при помощи ИИ-тестирования и интерпретации полученных персональных данных; (3) построение образовательной траектории на основе имеющихся в интеллектуальной базе вуза учебных материалов и международных интернет-платформ; (4) независимая оценка квалификации (НОК) курсантов как специалистов морской индустрии на современном этапе ее развития;
- синергетика междисциплинарного и компетентностного подходов в обучении;
- адаптивность и доступность к средствам обучения через сеть Интернет;
- соблюдение этических норм коммуникации в процессе обучения.

Концептуальная модель образовательной ИИ-технологии, интегрирующая искусственный интеллект и предназначенная для внедрения в процесс подготовки специалистов морских вузов, представляет собой новаторское и перспективное направление развития, основанное на передовых достижениях в области образовательных технологий. Образовательная ИИ-технология разработана с целью обеспечения оперативного реагирования на динамичные изменения в технологической, политической и экономической сферах морской отрасли, что способствует подготовке высококвалифицированных специалистов, способных эффективно адаптироваться к современным вызовам, связанным с внедрением инновационных электронных систем и эволюцией морских технологий.

Интеграция ИИ-технологий в образовательный процесс морских вузов предполагает комплексную трансформацию всех его элементов, включая оптимизацию организационных структур образовательных учреждений и повышение эффективности коммуникационных связей между всеми участниками учебного процесса. Внедрение инновационной образовательной ИИ-технологии, удовлетворяющей ее принципам и задачам, значительно повысит качество подготовки специалистов в морской сфере, будет способствовать их высокой конкурентоспособности на международном уровне и укреплению позиций морской отрасли на мировой арене.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Считаем, что полученные выводы могут стать основой для дальнейших научных изысканий в сфере внедрения искусственного интеллекта в образование, изучения возможностей его использования и влияния на подготовку будущих специалистов.

Библиографический список

1. Печников А.Н., Шиков А.Н. Перспективы применения искусственного интеллекта в процессе адаптивного обучения и подготовки специалистов военно-морского флота. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского.* 2024; № 694: 253–259.
2. Халеева Е.П., Расторгуева Н.Ю. Подходы к определению понятия «цифровые компетенции» в контексте подготовки специалистов для морской отрасли. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова.* 2025; № 2 (51): 101–105.
3. Попов А.И. Критерии готовности преподавателя к организации творческого саморазвития студента в цифровой среде. *Социальная компетентность.* 2022; № 4 (26): 327–333.
4. Свищев А.В., Веренцов Л.А. Учет возможностей применения искусственного интеллекта и перехода к индустрии 4.0 при подготовке ведущих специалистов производства. *Актуальные вопросы современной экономики.* 2022; № 12: 833–836.
5. Баляева С.А. Образовательные ресурсы дистанционной подготовки специалистов для морской отрасли. *The Scientific Heritage*. 2021; № 61-3 (61): 3–5.
6. Мойсеенко С.С. Концептуальные основы развития форм и методов профессионального саморазвития морских специалистов на основе дистанционных технологий обучения. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки.* 2019; № 3 (49): 197–201.
7. Томилин А.Н., Муравьев Г.В. Моделирование программно-диагностического сопровождения процесса формирования профессиональной направленности курсанта морского вуза. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета.* 2016; № 12 (3): 887–901.
8. *О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации.* Указ Президента РФ от 10.10.2019 года № 490. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731
9. *Технологии искусственного интеллекта в образовании. Применение искусственного интеллекта в научно-исследовательской деятельности. Варианты использования.* ГОСТ Р 70949-2023. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1771443079

References

1. Pechnikov A.N., Shikov A.N. Perspektivy primeneniya iskusstvennogo intellekta v processe adaptivnogo obucheniya i podgotovki specialistov voenno-morskogo flota. *Trudy Voenno-kosmicheskoj akademii imeni A.F. Mozhajskogo.* 2024; № 694: 253-259.
2. Haleeva E.P., Rastorgueva N.Yu. Podhody k opredeleniyu ponyatiya «cifrovye kompetencii» v kontekste podgotovki specialistov dlya morskoj otrasli. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova.* 2025; № 2 (51): 101-105.
3. Popov A.I. Kriterii gotovnosti prepodavatelya k organizacii tvorcheskogo samorazvitiya studenta v cifrovoj srede. *Social'naya kompetentnost'.* 2022; № 4 (26): 327-333.
4. Svischev A.V., Verencov L.A. Uchet vozmozhnostej primeneniya iskusstvennogo intellekta i perehoda k industrii 4.0 pri podgotovke veduschih specialistov proizvodstva. *Aktual'nye voprosy sovremennoj `ekonomiki*. 2022; № 12: 833-836.
5. Balyaeva S.A. Obrazovatel'nye resursy distancionnoj podgotovki specialistov dlya morskoj otrasli. *The Scientific Heritage*. 2021; № 61-3 (61): 3-5.
6. Mojseenko S.S. Konceptual'nye osnovy razvitiya form i metodov professional'nogo samorazvitiya morskih specialistov na osnove distancionnyh tehnologij obucheniya. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2019; № 3 (49): 197-201.
7. Tomilin A.N., Murav'ev G.V. Modelirovanie programmno-diagnosticheskogo soprovozhdeniya processa formirovaniya professional'noj napravlennosti kursanta morskogo vuza. *Politematicheskij setevoj `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta.* 2016; № 12 (3): 887-901.
8. *O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii.* Ukaz Prezidenta RF ot 10.10.2019 goda № 490. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731
9. *Tehnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. Primenenie iskusstvennogo intellekta v nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. Varianty ispol'zovaniya.* GOST R 70949-2023. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1771443079

*Статья поступила в редакцию 26.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-48-53

***Nekrasova I.E.**, postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: ira.necrasova-i@yandex.ru*

**CONCEPTUAL PROVISIONS OF LEGAL EDUCATION OF MARINE UNIVERSITY STUDENTS.** The article is dedicated to the development of conceptual provisions for the legal education of cadets at a maritime university. Based on the approaches of Russian scientists, the essence of legal education has been clarified. The specific features of legal education at a maritime university have been revealed, which should be taken into account in educational and legal work. The objective of the study is to develop and reveal conceptual provisions as a basis for the organization and implementation of legal education for cadets at a modern maritime university. The following methods are used in the study: theoretical analysis of bibliographic sources; study of legal acts; synthesis; generalization; and classification. In accordance with the structure of the pedagogical concept (goals, objectives, principles, methodological approaches, directions, implementation mechanisms, and expected results), the conceptual provisions of legal education for cadets of a maritime university have been developed. This is the result of a research study. The article proposes methodological recommendations for the university's management, teaching staff, and educators on the effective implementation of the conceptual provisions. The research results are innovative, have scientific and practical value, and can be applied in the organization of educational and legal work with university students, vocational school students, and general education school students.

*Key words:* **relevant pedagogical problem, cadets, maritime university, legal education, legal literacy, legal culture, students, formation**

***И.Е. Некрасова**, соискатель, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: ira.necrasova-i@yandex.ru*

# КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Статья посвящена разработке концептуальных положений правового воспитания курсантов морского университета. На основе подходов отечественных ученых уточнена сущность правового воспитания. Раскрыты специфические особенности правового воспитания в морском вузе, которые следует учитывать в воспитательно-правовой работе. Основная задача исследования состоит в научно-теоретическом обосновании и систематизации ключевых положений, идей и принципов к организации и проведению правового воспитания будущих морских специалистов. В ходе исследования применены следующие методы: теоретический анализ библиографических источников, изучение нормативно-правовых актов, синтез, обобщение, классификация. В соответствии со структурой педагогической концепции (цели, задачи, принципы, методологические подходы, направления, механизмы реализации и ожидаемый результат) разработаны концептуальные положения правового воспитания курсантов морского вуза. Предложены методические рекомендации для руководящего и преподавательского состава, воспитателей университета по эффективной реализации концептуальных положений. Результаты исследования являются новаторскими, имеют научную и практическую ценность и найдут применение в организации воспитательно-правовой работы со студентами вузов, сузов, учащимися общеобразовательных заведений.

*Ключевые слова:* **актуальность, концептуальные положения, курсанты, морской университет, правовое воспитание, правовая культура, учащаяся молодёжь, формирование**

Тема правового воспитания курсантов морского университета на основе авторских концептуальных положений актуальна по ряду причин. Важнейшими из них являются:

– *отсутствие разработанных концептуальных положений правового воспитания учащейся молодежи высшего морского учебного заведения,* что существенно затрудняет организацию и проведение целенаправленной учебно-воспитательной деятельности в воспитательно-правовой сфере;

– *необходимость подготовки современной молодежи как ответственных и законопослушных граждан.* В условиях перемен в политике и глубоких изменений в обществе российская молодежь нуждается в формировании новых жизненных ориентиров. Ключевыми из них становятся законопослушность, активная гражданская позиция и любовь к Родине. Эта задача отражена в государственных требованиях к образовательным учреждениям, включая вузы, которые должны уделять особое внимание развитию правовой культуры студентов и курсантов;

– *приоритетность борьбы с правовым нигилизмом среди молодежи как важнейшего направления воспитательной работы*. К сожалению, пренебрежительное или безразличное отношение к праву, известное как правовой нигилизм, по-прежнему широко распространено среди значительной части молодежи. Для его преодоления необходимы целенаправленные воспитательные усилия, направленные на формирование уважения к государству, законам и установленному правопорядку;

– *особенности работы в морской сфере* заключаются в неизбежной необходимости соблюдения обширного комплекса правовых актов. Это включает в себя как международные соглашения и национальные морские кодексы, так и специфические правила судоходства, а также строгие стандарты безопасности для судов и их экипажей. В условиях постоянно меняющейся правовой и информационной среды профессиональная деятельность морских специалистов становится все более сложной, что диктует курсантам необходимость постоянного совершенствования своих юридических компетенций;

– *недостаточный уровень научной проработки правовой подготовки в морских вузах* приводит к ряду проблем. В частности, теоретическое обеспечение формирования правовой культуры курсантов не отвечает современным требованиям, отсутствуют четкие методические ориентиры для преподавателей, а взаимодействие между преподавателями, командирами курсантских подразделений в воспитательном процессе недостаточно скоординировано;

– *сложности, выявленные в ходе освоения курсантами практических аспектов правоприменения.* Исследования Т.П. Оборочан [1] и А.В. Грунтова [2] установили прямую связь между трудностями, с которыми сталкиваются курсанты при практическом применении правовых знаний, и их низким уровнем правовой культуры, затронувшим более 45% обучающихся. Это обусловлено недостатком мотивации к обучению, отсутствием сформированного правового мышления и неготовностью к активному участию в современных правовых отношениях;

– *возрастание влияния правовой грамотности, правовой воспитанности, правовой культуры выпускников на их конкурентоспособность на современном рынке труда*. Недостаточный уровень правовой грамотности среди курсантов существенно снижает их конкурентоспособность на рынке труда в морской отрасли. Работодатели отдают предпочтение кандидатам, демонстрирующим глубокое понимание и умение применять правовые нормы, релевантные их профессиональной деятельности.

Таким образом, правовое воспитание курсантов морского университета – это комплексная проблема, требующая решения как общепедагогических, так и профессионально ориентированных задач. Её актуальность обусловлена как социальными запросами, так и спецификой морской отрасли, где соблюдение правовых норм является ключевым фактором безопасности и эффективности работы.

Цель статьи заключается в разработке и раскрытии концептуальных положений как основы для организации и проведения правового воспитания курсантов современного морского университета.

Задачи: 1) определить суть и роль правового воспитания в подготовке курсантов морских вузов; 2) выявить основные особенности правового воспитания в морских вузах; 3) систематизировать концептуальные положения правового воспитания, включая его цели, задачи, принципы, методологические подходы, направления, механизмы реализации и ожидаемый результат; 4) предложить методические рекомендации руководящему и преподавательскому составам по реализации разработанных концептуальных положений.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые разработаны концептуальные положения правового воспитания курсантов морского вуза с учётом специфики морской профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в научно-теоретическом обосновании правового воспитания курсантов морского университета как особого вида профессиональной подготовки.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанных концептуальных положений правового воспитания для совершенствования образовательного процесса в морских вузах, повышения качества воспитательно-правовой деятельности и профессиональной подготовки будущих морских специалистов.

Методы исследования: теоретический анализ библиографических источников, изучение нормативно-правовых актов, синтез, обобщение, классификация.

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3] и «Основы государственной политики России в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан» (утверждены Президентом РФ 4 мая 2011 года) [4] подчеркивают настоятельную потребность в усилении правового просвещения среди российской молодежи, направленного на повышение их знаний и культуры в области права. Образовательная сфера в рамках государственной политики и правового регулирования ставит своей фундаментальной задачей формирование правовой культуры. Исходя из этого, правовое воспитание курсантов морских вузов представляет собой одну из ключевых задач общества, государства, руководства учебных заведений и их профессорско-преподавательского состава.

Различные аспекты правового воспитания учащейся молодежи рассматривали такие ученые, как Л.В. Асилиян, А.В. Калинина, А.В. Малько, Н.И. Матузов, Т.П. Оборочан, А.Н. Томилин, Л. В. Туркаева и др.

К примеру, в трактовке Н.И. Матузова и А.В. Малько правовое воспитание – это сознательная деятельность, в которой государство, коллективные объединения и индивиды участвуют в процессе распространения и усвоения юридического опыта [5]. А.В. Калинина и А.Н. Томилин определяют правовое воспитание как тщательно спланированный и управляемый процесс, который комплексно и системно влияет на мировоззрение и поступки курсантов, формируя их правовую культуру [6, с. 136]. Л.В. Туркаева пишет, что основная цель правового воспитания – это повышение уровня правосознания и развитие правовой культуры у населения, включая студентов. Автор подчеркивает, что в эпоху цифровизации профессионального образования данная задача приобретает особую значимость. В связи с этим правовое образование личности становится одним из центральных направлений, требующих от преподавателей способности к выполнению разнообразных педагогических функций [7].

Следовательно, правовое воспитание является детерминированной и структурированной деятельностью, имплицитно направленной на интериоризацию правовых норм и ценностей, что приводит к формированию правосознания и правовой культуры личности, обеспечивающей готовность человека соблюдать, применять и уважать правовые нормы в повседневной и профессиональной жизни.

В условиях морского вуза правовое воспитание курсантов не юридических специальностей обладает своей спецификой, отличительными чертами (по сравнению с иными категориями обучающихся) которой являются: а) необходимость усвоения *двухуровневой правовой системы* (национальное (российское) и международное морское право); б) акцент на *профессионально-правовую ответственность* в условиях повышенной опасности и автономности плавания; в) учёт *межкультурного правового взаимодействия* (работа в интернациональных экипажах, заходы в порты разных государств).

Правовое воспитание в морских вузах имеет ряд специфических особенностей, которые обусловлены характером будущей профессиональной деятельности моряков. Об этом свидетельствуют научные работы А.В. Грунтова, Т.П. Оборочан, а также О.Н. Касьянова [8], Г.В. Муравьева [9], А.Н. Томилина [10; 11], Е.В. Хекерта [12] и др. К числу важнейших особенностей, которые следует учитывать при проведении правового воспитания курсантов, относятся:

1. *Углублённое изучение морского права и международных конвенций*. Курсантам необходимо осваивать не только общие правовые дисциплины, но и специализированные: «Морское право», «Международные конвенции и кодексы» и др. Особое внимание уделяется таким документам, как SOLAS (Конвенция о безопасности жизни на море), MARPOL (Конвенция о предотвращении загрязнения с судов), Конвенция ПДНВ (о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты).

2. *Акцент на безопасности и правовом регулировании судоходства*. Будущие специалисты должны знать правовые аспекты обеспечения безопасности судна, экипажа, пассажиров, грузов, а также защиты окружающей среды. Это включает соблюдение технических регламентов, правил пожарной безопасности, требований к медицинскому освидетельствованию, охране судна и других норм.

3. *Подготовка к работе в международной среде*. Морские специалисты часто взаимодействуют с представителями разных стран и культур. Поэтому правовое воспитание включает формирование навыков работы в многонациональных экипажах, понимания различий в правовых системах и умения адаптироваться к международным стандартам.

4. *Связь теории с практикой*. Правовые знания должны быть применимы в реальных профессиональных ситуациях. В программу включают практические занятия, решение кейсов, анализ судебной практики, стажировки на судах, где курсанты знакомятся с правовой документацией, регламентирующей жизнедеятельность судна.

5. *Формирование компетенций, обеспечивающих законопослушное поведение в нестандартных и опасных обстоятельствах,* является ключевым аспектом подготовки специалистов. Профессиональная деятельность моряка, характеризующаяся высоким уровнем стресса, накладывает повышенные обязательства в плане личной и общественной ответственности. В ходе профессиональной подготовки курсанты приобретают умение действовать в критических сценариях, таких как аварии на судне или навигация в правовом поле зарубежных портов, принимая при этом решения, полностью соответствующие закону.

6. *Строгая дисциплина как основа воспитания.* В морских учебных заведениях поддерживается строгая дисциплина, что способствует формированию у курсантов чувства законности и порядка, привычки к соблюдению правил и регламентов.

7. *Непрерывное обновление знаний*. Морская отрасль динамично развивается, регулярно обновляются международные и национальные нормативные акты. Правовое воспитание должно предусматривать развитие мотивации к постоянному совершенствованию правовых знаний и умение оперативно адаптироваться к изменениям в законодательстве.

8. *Формирование навыков работы с документацией*. Морские специалисты часто сталкиваются с необходимостью оформления документов (связанных с грузоперевозками, страхованием, инцидентами на судне и др.). Курсантов обучают основам документооборота и работе с юридической документацией.

9. *Патриотизм и гражданственность*. Как и в других вузах, в морских учебных заведениях правовое воспитание включает формирование патриотиз-

ма, уважения к Конституции РФ, правам и свободам личности, ответственности перед Отечеством.

10. Важной особенностью правового воспитания курсантов является *их активное участие в проведении воспитательно-правовой деятельности в период обучения в вузе*, т. е. в процессе профессиональной подготовки, а также во внеучебной работе [13].

Опираясь на приведённые выше данные, можно определить «правовое воспитание курсантов морского университета» как последовательное и целенаправленное формирование у будущих морских специалистов знаний, умений и ценностей, которые помогают им соблюдать законы как в работе, так и в обычной жизни. Это воспитание способствует развитию правосознания и уважения к праву и ответственному поведению, что является важной частью их профессионального становления.

Воспитательно-правовая деятельность в морском университете предполагает включение в учебный процесс следующих элементов:

– *формирование правовых знаний.* Курсанты изучают российское и международное законодательство, регулирующее морскую деятельность, включая конвенции ИМО (например, СОЛАС, МАРПОЛ), Кодекс торгового мореплавания РФ, правила организации судоходства и другие нормативные акты;

– *развитие правосознания.* У курсантов формируется уважительное отношение к закону, понимание его роли и значения, а также осознание своих прав и обязанностей как граждан и будущих профессионалов;

– *формирование правовых установок и навыков.* Курсанты учатся применять правовые знания на практике, принимать решения в соответствии с законом, а также развивают привычки законопослушного поведения;

– *адаптация к профессиональным правовым реалиям.* Учитывая специфику морской деятельности (международный характер, работу в интернациональных экипажах, соблюдение правовых норм в разных юрисдикциях), правовое воспитание включает подготовку к особым правовым ситуациям, с которыми могут столкнуться моряки.

Правовая культура у курсанта морского вуза – это важная часть его личности, объединяющая знания о праве, убеждения и установки. Всё это формируется во время учёбы и повседневной жизни, а потом проявляется в работе по специальности.

По мнению большинства авторитетных ученых (А.Е. Марон, Л.В. Резинкина, А.Н. Томилин и др.), процесс воспитания личности, развития у неё профессионально-важных и интегральных качеств проходит более конструктивно при опоре на конкретные концептуальные положения.

Исследование и анализ работ О.Н. Касьянова, Г.В. Муравьева, Т.П. Оборочан, А.Н. Томилина, С.Н. Томилиной и других исследователей позволило нам выявить структурные элементы педагогической концепции, а именно: цели, задачи, принципы, методологические подходы, направления, механизмы реализации и ожидаемый результат. На базе данной структуры разработано авторское видение концептуальных положений правового воспитания курсантов морского университета.

Правовое воспитание в морском университете направлено на формирование у курсантов глубокого понимания законов, развитой правовой культуры и привычки соблюдать правопорядок. Эти качества являются ключевыми для их успешной профессиональной деятельности.

*Основная цель:* воспитать у курсантов правовое сознание и культуру, основанные на знании российского и международного права, что позволит им эффективно действовать как в личной жизни, так и в профессиональной сфере на судах.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие *задачи*: а) обеспечить курсантов необходимыми новыми знаниями законодательства и нормативных актов России и ИМО; б) сформировать у них прочное правовое сознание; в) воспитать уважение к государству и закону; г) привить навыки законопослушности и неприятия любых правонарушений.

*Принципы правового воспитания – это ключевые идеи и установки, направляющие воспитательную работу в правовой сфере.* Они служат ориентирами для формирования у людей правового сознания, культуры (как общей, так и профессиональной), законопослушности, а также для развития их способности действовать в рамках закона и проявлять социально-правовую активность. В рамках данного исследования эти принципы разделены на две категории: а) *традиционные принципы, среди которых выделяется гуманизм.* Гуманизм в правовом воспитании означает приоритет естественных прав и свобод человека, развитие его потенциала, формирование внутренней свободы и чувства ответственности. *Связи с жизнью* (предполагает соединение в обучении и воспитании теории с социальной и культурной практикой); *воспитания в учебном коллективе* (предполагает, что ведущие черты личности формируются в коллективе в процессе общения и активной совместной деятельности); б) *специальные* принципы правового воспитания курсантов (принцип *международно-правовой компетентности* (освоение норм ИМО, SOLAS, MARPOL и др.); принцип *оперативной правоприменительной готовности* (умение применять правовые знания в экстремальных ситуациях); принцип *межкультурной правовой адаптации* (уважение правовых традиций разных стран); принцип *учёта специфики морской профессии* (ориентация на подготовку специалистов, которые могут реализовать себя в будущей профессиональной деятельности на судах морского транспорта).

*Методологические подходы*, лежащие в основе правового воспитания, понимаются как направления, которые позволяют рассмотреть процесс формирования правовой культуры и правосознания с разных аспектов. В качестве таковых выбраны:

– *системный подход* предполагает рассмотрение правового воспитания как целостной системы. Данный подход требует: а) выявления составных элементов процесса, установление связей между компонентами; б) определение важнейших функций системы в целом; в) учёт взаимодействия преподавательского состава, социально-правовой службы вуза с социумом, с учреждениями, содействующими воспитанию; г) ориентированность на формирование привычек и социальных установок, которые не противоречат требованиям юридических норм;

– *личностно-деятельностный подход* направлен на формирование правовой компетентности на основе вовлечения личности в самостоятельную целенаправленную деятельность. Особенности подхода: а) знания передаются курсантам не в готовом виде, а на основе самостоятельного осмысления; б) организация практической деятельности, способствующая накоплению позитивного опыта применения правовых знаний в моделируемых ситуациях и в реальной жизни; в) использование интерактивных технологий в изучении права, которые создают для курсантов возможность занимать активную позицию в учебно-воспитательном процессе, стимулируют поиск решения проблем; г) организация совместной деятельности курсантов в процессе познания, освоения учебного материала, где каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идёт постоянный обмен знаниями, идеями, способами деятельности;

– *аксиологический подход* направлен на освоение правовых и национальных ценностей [14]. Реализация данного подхода включает в себя: а) определение цели правового воспитания как формирования правовой культуры, системообразующим элементом которой выступает освоение системы социальных и правовых ценностей, детерминирующих правовое сознание и поведенческие модели в юридически значимых контекстах; б) имплементацию аксиологических принципов, которые служат основой для определения содержания, средств, форм, методов и приемов правового воспитания; в) установление тесного партнерства между преподавательским составом, воспитателями, курсантами, родителями и представителями правоохранительных органов, основанного на ценностно ориентированном диалоге и совместном осмыслении ценностей всеми субъектами образовательного процесса;

– *культурологический подход* фокусируется на понимании и принятии правовых ценностей, обычаев и глубинных смыслов, а не просто на заучивании норм. Ключевые характеристики этого подхода: а) *право как живая система* (право перестает быть просто набором правил и ограничений. Вместо этого оно рассматривается как динамично развивающийся феномен, тесно связанный с историей, национальной культурой и общечеловеческими ценностями). Право – это нечто большее, чем просто свод законов; это часть нашей культурной ткани; б) *интериоризация ценностей через опыт* (такие фундаментальные правовые принципы, как законность, справедливость и уважение к правам человека, не могут быть навязаны извне. Они усваиваются личностью только через активное взаимодействие с различными мнениями, через переживание сложных морально-правовых ситуаций и конфликтов); в) *диалог как основа обучения* (обмен мнениями и открытое обсуждение являются центральным элементом формирования правовой культуры в рамках этого подхода). Весь образовательный процесс строится на диалоге. Через дискуссии и дебаты по актуальным вопросам применения права, через анализ произведений искусства и реальных жизненных ситуаций студенты учатся обосновывать свою точку зрения, взаимодействовать с альтернативными взглядами и в конечном итоге формировать собственное мировоззрение и систему убеждений.

*Направления* правового воспитания курсантов морского университета включают как учебные, так и внеучебные формы работы, опираются на нормативно-правовую базу и педагогические подходы.

К основным направлениям правового воспитания относятся:

– *обучающее направление* включает изучение правовых дисциплин, которые дают курсантам знания о правовой системе РФ, международных конвенциях и кодексах, регулирующих морскую деятельность. К таким дисциплинам относятся «Правоведение», «Морское право», «Правовые основы профессиональной деятельности», «Обществознание». В рамках этих курсов курсанты осваивают нормы права, учатся анализировать правовые ситуации и применять знания на практике. Особое внимание уделяется изучению международных актов (Международные конвенции СОЛАС, МАРПОЛ, ПДНВ-78 с поправками и др.), федеральных законов («Кодекс торгового мореплавания РФ», «О транспортной безопасности» и др.);

– *консультативное направление* предполагает организацию правовых консультаций для курсантов. Их проводят преподаватели и специалисты юридической службы вуза. Цель – повысить правовую грамотность, помочь в решении конкретных правовых вопросов, углубить знания;

– *факультативное и внеурочное направление* включает активное участие курсантов в молодёжных движениях, кружках, факультативных занятиях по правовым темам. Также организуются тематические вечера, семинары, встречи с юристами, представителями правоохранительных органов, ветеранами;

– *формирование правосознания и ценностных установок.* Воспитание курсантов строится на формировании глубокого внутреннего уважения к пра-

вопорядку, государственности и неотъемлемым правам и свободам каждого. Им прививается понимание правовых норм как краеугольного камня устойчивого общества, культивируются патриотизм, гражданская зрелость и толерантность. Неотъемлемой частью этого процесса является выработка стойкой внутренней позиции неприятия любых форм противоправного поведения и преступных деяний;

– *воспитание ответственного и законопослушного специалиста*. Курсанты учатся действовать в рамках правового поля, применяя полученные знания в своей будущей профессии, особенно в вопросах морского права. Развивается способность самостоятельно защищать свои права и добросовестно исполнять обязанности, руководствуясь законом;

– *профилактика деструктивного поведения* включает работу по противодействию экстремизму, терроризму, правовому нигилизму. Проводятся мероприятия по профилактике правонарушений, алкоголизма, наркомании;

– *информационно-просветительская работа*. С целью разъяснения курсантских прав, свобод и обязанностей, а также для понимания ими сути и содержания законов применяются разнообразные методы просвещения: проводятся лекции, беседы, обсуждения статей и фильмов, используются наглядные материалы;

– *развитие социально-правовой активности*. Стимулируется участие курсантов в законотворческой деятельности (например, в конкурсах законодательных инициатив), общественных проектах, направленных на укрепление правопорядка.

*Механизмы реализации.* Концепция правового воспитания курсантов морского вуза реализуется через комплексный подход, который включает учебную деятельность, воспитательную работу и информационную работу.

Учебная деятельность включает:

– *комплексное правовое образование*. Программа предусматривает освоение фундаментальных отраслей права, включая морское, административное, уголовное, гражданское и международное. Основной упор делается на понимание правовых норм, регулирующих работу моряков, их права и обязанности, а также на ответственность за правонарушения;

– *развитие практических навыков через интерактивные методы*. Обучение включает работу с реальными правовыми кейсами, участие в модельных судебных заседаниях и решение практических задач по морскому праву, что способствует эффективному усвоению материала в контексте профессиональной деятельности;

– *приобретение практического опыта и профессиональной адаптации*. Организация стажировок в профильных организациях (государственных учреждениях, судоходных компаниях, юридических фирмах) направлена на формирование у обучающихся профессиональных компетенций, специфичных для морского права, и их интеграцию в рабочую среду.

Воспитательная работа включает:

– *активное формирование у будущих специалистов правовой грамотности, обостренного чувства справедливости и осознанной ответственности за свои действия.* Инструментами для этого служат специализированные семинары, стимулирующие дискуссии, практические тренинги и имитационные ролевые игры;

– *развитие практических навыков курсантов* посредством их включения в работу студенческих юридических консультаций и членства в правовых объединениях;

– *ответственное и продуманное поведение преподавателей и управленцев,* основанное на глубоком понимании правовых принципов и строгом соблюдении профессиональной этики;

– *формирование правосознания*: разъяснение прав, свобод и обязанностей обучающихся, а также глубокое понимание законодательства. Для этого используются лекции, индивидуальные и коллективные обсуждения, а также анализ медиаконтента (периодика, кино, театр).

Работа по информированию курсантов направлена на:

– *практическое применение информационных технологий*: задействование университетских ресурсов, интернета и социальных сетей для изучения правовых аспектов, таких как международное морское право и правила посещения зарубежных портов;

– *использование информационных ресурсов* университета, интернета, социальных сетей и ИТ-технологий в интересах правового воспитания курсантов (для изучения международного морского права, законов и местных правил пребывания в зарубежных портах);

– *развитие навыков и умений применения точной, правдивой правовой информации* исключает применение неверной, устаревшей информации (отменённых законов или нормативных положений).

*Ожидаемый результат*. Ключевым итогом реализации концепции правового воспитания в морском университете станет выпускник, чья высокая правовая культура обеспечит ему востребованность на современном рынке труда. Процесс правового воспитания в морском университете направлен на формирование у курсантов прочной правовой культуры, которая станет краеугольным камнем их профессионального становления и гражданской ответственности.

Ожидаемые результаты можно структурировать по нескольким ключевым направлениям:

– *глубокие и системные правовые знания*. Курсанты должны освоить нормы российского и международного законодательства, включая морское право, административное, уголовное, гражданское право, а также международные конвенции и кодексы, регулирующие деятельность на судах и в морской индустрии. Особое внимание уделяется документам, определяющим права и обязанности моряков, ответственность за правонарушения, а также экологические и трудовые нормы;

– *сформированное правосознание*. У курсантов должно развиться осознанное отношение к требованиям Конституции РФ, федеральных законов и профессиональных нормативных актов. Это включает понимание значимости права и законов;

– *навыки правомерного поведения и законопослушности*. Курсанты должны выработать привычки соблюдения правовых норм, научиться применять знания на практике, в том числе в условиях морской среды, где доступ к юридическим органам ограничен. Это включает умение предотвращать правонарушения, противодействовать негативным явлениям и действовать в соответствии с правовыми требованиями в сложных морских условиях;

– *готовность к применению правовых знаний в профессиональной деятельности*. Морские специалисты должны уметь решать профессиональные задачи с учётом правовых аспектов, например, при обеспечении безопасности мореплавания, соблюдении экологических стандартов, взаимодействии с международными организациями (ИМО и др.). Важно умение работать с нормативно-правовой документацией, включая международные акты (СОЛАС, МАРПОЛ и др.);

– *развитие гражданско-правовой активности и ответственности*. Курсанты должны осознать свою роль как граждан России, понять ответственность за личные, социальные и профессиональные поступки. Это включает формирование патриотизма, гражданственности, уважения к правам и свободам личности, а также готовности участвовать в общественной жизни;

– *толерантность и интеркультурная компетентность*. В условиях международного сотрудничества в морской сфере важно развитие умения взаимодействовать с представителями разных культур, учитывать межнациональные и правовые различия;

– *критическое мышление и способность к правовой оценке ситуаций*. Курсанты должны научиться анализировать правовые проблемы, принимать обоснованные решения, отстаивать свои права и защищать интересы в рамках закона. Это достигается через участие в деловых играх, симуляциях судебных разбирательств, решении кейсов;

– *готовность к постоянному совершенствованию правовых знаний*. Учитывая динамичность законодательства, особенно в морской сфере, важно сформировать у курсантов потребность в регулярном обновлении знаний, самообразовании и повышении квалификации;

– *снижение риска правонарушений*. Эффективное правовое воспитание должно способствовать формированию нетерпимого отношения к правонарушениям, преступности и правовому нигилизму;

– *повышение правовой устойчивости в сфере мореплавания*. Это означает способность обеспечивать соблюдение норм международного и национального законодательства, экологических стандартов, а также эффективное исполнение профессиональных обязанностей.

Для достижения этих результатов правовое воспитание в морском университете должно быть комплексным, включать как теоретическое обучение, так и практико-ориентированные методы: деловые игры, стажировки, участие в юридических консультациях, научно-практических конференциях и других внеучебных мероприятиях. Важную роль играет создание соответствующей образовательной среды, где преподаватели и администрация демонстрируют образцы правового мышления и соблюдения профессионально-этических стандартов.

В интересах качественной реализации разработанных концептуальных положений предлагаются *методические рекомендации руководящему и преподавательскому составам*, которые предусматривают:

– *изучение, обобщение и распространение положительного опыта работы наставников*, обмен инновационным опытом в сфере наставничества;

– *координирование вертикальных и горизонтальных связей* в управлении наставнической деятельностью;

– *создание материально-технических условий и ресурсов* для реализации системы наставничества, например, рекреационной зоны для встреч наставников и наставляемых, доски объявлений для размещения информации по наставничеству и других;

– *популяризация роли наставника и повышение его статуса* на региональном уровне, например, организация фестивалей, форумов, конференций наставников, конкурсов профессионального мастерства;

– *помощь в подборе и закреплении пар (групп) наставников и обучаемых* по определённым вопросам, таким как предметное содержание, методика обучения и преподавания и другим;

– *участие в мониторинговых и оценочных процедурах* хода реализации персонализированных программ наставничества;

– *участие в разработке системы поощрения* (материального и нематериального стимулирования) наставников и воспитанников.

Таким образом, правовое воспитание в морских вузах направлено не только на формирование общих правовых знаний, но и на подготовку специалистов,

способных эффективно действовать в специфической профессиональной среде, соблюдать международные и национальные нормы, принимать ответственные решения в условиях морского судоходства.

Правовое воспитание курсантов морского университета – это планомерный процесс, призванный вооружить их необходимыми правовыми знаниями, сформировать правосознание и выработать навыки законопослушного поведения. Это критически важно для их будущей работы на судах и в морской индустрии.

Правовое воспитание в морском вузе отличается особенностями: а) *интеграцией в учебный процесс*. Правовые дисциплины (Правовые основы профессиональной деятельности, Морское право и др.) сочетаются с практическими занятиями, кейсами, имитирующими профессиональные ситуации; б) *учёт специфики морской деятельности*. Особое внимание уделяется международным правовым актам, регулированию безопасности мореплавания, защите окружающей среды, охране труда и трудовым правам моряков; в) *внеучебная работа*. Просветительские мероприятия, встречи с юристами, участие в научно-практических конференциях, деловые игры («Курсант и закон» и др.) дополняют формальное обучение; г) *системность и поэтапность*. Правовое воспитание должно быть организовано последовательно: от базовых знаний на начальных курсах до специализированных модулей на старших курсах.

Эффективность правового воспитания значительно возрастает при ее опоре на научно разработанные концептуальные положения, включающие следующие структурные компоненты: цель, задачи, принципы, методологические подходы, направления реализации, механизмы реализации и ожидаемый результат.

Значение правового воспитания в профессиональной подготовке курсантов морского университета определяется следующими факторами:

– *существенное влияние на обеспечение безопасности мореплавания*. Знание и соблюдение правовых норм (Международных правил предупреждения столкновения судов в море, требований к оборудованию судов и др.) напрямую влияют на безопасность судоходства, предотвращение аварий и защиту окружающей среды;

– *соблюдение международных стандартов*. Морская деятельность регулируется множеством международных конвенций и соглашений. Правовое воспитание позволяет курсантам ориентироваться в этих нормах и выполнять требования, предъявляемые к судам и экипажам;

– *способствует профилактике правонарушений*. Формирование законопослушности и нетерпимости к правонарушениям снижает риск нарушений как в период обучения, так и в будущей профессиональной деятельности, что важно для репутации морского специалиста и безопасности судоходства;

– *сказывается на развитии профессиональных компетенций*. Правовое воспитание входит в формирование профессионально-правовой компетентности, которая включает знания в области правоведения, страхового, таможенного, транспортного, трудового, экологического и международного права, а также умение применять их на практике;

– *адаптация к межкультурной среде*. Работа в интернациональных экипажах требует понимания и уважения правовых традиций разных стран, что способствует эффективному взаимодействию и предотвращению конфликтов;

– *соответствие требованиям образовательных стандартов*. Федеральные государственные образовательные стандарты и другие нормативные документы предусматривают формирование у выпускников универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, включая правовые;

– *формирует профессиональную ответственность*. Морской специалист несёт ответственность за соблюдение правовых норм не только перед работодателем, но и перед государством и международным сообществом. Правовое воспитание формирует готовность к этой ответственности.

Таким образом, правовое воспитание является ключевым элементом профессиональной подготовки курсантов морского университета, обеспечивающим их готовность к работе в соответствии с правовыми нормами и стандартами, а также способствующим безопасности и эффективности морской деятельности.

Результат исследования: цель достигнута, задачи решены. В работе представлены стройные и научно обоснованные концептуальные положения правового воспитания курсантов морского университета. Представленные концептуальные положения правового воспитания курсантов морского университета отличаются научной новизной, теоретической и практической значимостью. Они будут полезны как научным работникам, так и педагогам-практикам в отечественных учебных заведениях. Результаты исследования дают преподавателям высшего и среднего профессионального образования прочную основу для разработки практических рекомендаций и методических пособий, направленных на улучшение и активизацию правового воспитания студентов в вузах. Применение в практике воспитательно-правовой работы с курсантами морского университета настоящих концептуальных положений обеспечивают качественное и эффективное формирование высоконравственного, законопослушного профессионала в сфере морского транспорта.

Перспективы дальнейшего исследования темы: предложить модель по совершенствованию правового воспитания с учётом современных требований к подготовке морских специалистов.

Библиографический список


1. Оборочан Т.П. *Формирование правовой культуры курсантов неюридических специальностей в морском вузе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2022.
2. Грунтов А.В. Педагогический аспект проблемы формирования профессионально-правовой компетентности в период обучения курсантов в морском вузе. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота.* Серя: Психолого-педагогические науки. 2024; № 2 (68): 282–284.
3. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ Available at: https://base.garant.ru/70291362/?ysclid=mk78wsdbiq531648916
4. *Основы государственной политики России в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан.* Утверждены Президентом РФ 4 мая 2011 года. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071558/?ysclid=mk78xv1aw5531597959
5. Матузов Н.И. *Теория государства и права*: учебник. Москва: Дело, 2014.
6. Туркаева Л.В. Проблемы правового образования студентов в современных условиях цифровой образовательной среды. *Вестник Уральского института экономики управления и права*. 2022; № 1 (58): 75–80.
7. Калинина А.В., Томилин А.Н. Основные концептуальные положения правового воспитания курсантов морского среднего учебного заведения. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 2 (69): 135–137.
8. Касьянов О.Н., Томилин А.Н. *Педагогические условия формирования готовности будущих специалистов морских профессий к профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2021.
9. Муравьева Г.В., Томилин А.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2021.
10. Томилин А.Н. *Стратегия формирования лидерских качеств у курсантов морского университета*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
11. Томилин А.Н. *Теоретические аспекты формирования правовой культуры курсанта морского университета*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
12. Томилин А.Н., Хекерт Е.В. *Формирование профессиональной ответственности у будущих морских специалистов*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
13. Некрасова И.Е. Правовое воспитание курсантов морского университета: сущность, дефиниция, характерные черты. *Межотраслевые исследования. Безбарьерная среда научной деятельности*: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с Международным участием. Уфа: Аэтерна, 2025: 196–199.
14. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.* Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/ bank/48502?erid=LjN8K8S


References


1. Oborochan T.P. *Formirovanie pravovoj kul'tury kursantov neyuridicheskih special'nostej v morskom vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2022.
2. Gruntov A.V. Pedagogicheskij aspekt problemy formirovaniya professional'no-pravovoj kompetentnosti v period obucheniya kursantov v morskom vuze. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota.* Serya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2024; № 2 (68): 282-284.
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ Available at: https://base.garant.ru/70291362/?ysclid=mk78wsdbiq531648916
4. *Osnovy gosudarstvennoj politiki Rossii v sfere razvitiya pravovoj gramotnosti i pravosoznaniya grazhdan*. Utverzhdeny Prezidentom RF 4 maya 2011 goda. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071558/?ysclid=mk78xv1aw5531597959
5. Matuzov N.I. *Teoriya gosudarstva i prava*: uchebnik. Moskva: Delo, 2014.
6. Turkaeva L.V. Problemy pravovogo obrazovaniya studentov v sovremennyh usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy. *Vestnik Ural'skogo instituta `ekonomiki upravleniya i prava*. 2022; № 1 (58): 75-80.
7. Kalinina A.V., Tomilin A.N. Osnovnye konceptual'nye polozheniya pravovogo vospitaniya kursantov morskogo srednego uchebnogo zavedeniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 135-137.

8. Kas'yanov O.N., Tomilin A.N. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti buduschih specialistov morskih professij k professional'noj deyatel'nosti v `ekstremal'nyh situaciyah*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2021.
9. Murav'eva G.V., Tomilin A.N. *Programmno-diagnosticheskoe soprovozhdenie processa formirovaniya professional'noj napravlennosti u kursantov morskogo vuza*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2021.
10. Tomilin A.N. *Strategiya formirovaniya liderskih kachestv u kursantov morskogo universiteta*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.
11. Tomilin A.N. *Teoreticheskie aspekty formirovaniya pravovoj kul'tury kursanta morskogo universiteta*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.
12. Tomilin A.N., Hekert E.V. *Formirovanie professional'noj otvetstvennosti u buduschih morskih specialistov*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.
13. Nekrasova I.E. Pravovoe vospitanie kursantov morskogo universiteta: suschnost`, definiciya, harakternye cherty. *Mezhotraslevye issledovaniya. Bezbar'ernaya sreda nauchnoj deyatel'nosti*: sbornik statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s Mezhdunarodnym uchastiem. Ufa: A`eterna, 2025: 196-199.
14. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej.* Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/ bank/48502?erid=LjN8K8S

*Статья поступила в редакцию 10.02.26*

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-53-56

***Tomilin A.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

**STAGES OF DEVELOPMENT OF THE THEORY OF FORMATION AND CLUSTERING OF THE STUDENT YOUTH COLLECTIVE IN RUSSIA**. The national theory of team formation in educational institutions has gone through a long path consisting of a number of stages, each with its own characteristics and achievements. Taking into account the current socio-economic formation and its requirements, as well as the prevailing views of scholars, this article attempts to develop a periodization of the development of the theory of team formation and cohesion in educational institutions in Russia. The author identifies three stages: the pre-revolutionary stage (of origin and development), the Soviet stage, and the modern stage. The article highlights the features and advantages of each stage.

*Key words:* **genesis, teamwork, cohesion, theory, students, educational institutions, formation**

***А.Н. Томилин**, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУРСАНТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В МОРСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Согласно подходам отечественных и зарубежных исследователей, эффективность и результативность любого педагогического процесса существенно возрастают при условии корректного выбора и творческого применения релевантных педагогических условий. В рамках данной статьи исследуется практика формирования педагогических условий как совокупности мер, направленных на оптимизацию эффективности педагогической деятельности в контексте формирования курсантского коллектива. Основной задачей настоящего исследования является обоснование выбора педагогических условий, способствующих формированию курсантского коллектива в морском университете. Применялись следующие методы: теоретический анализ научной и педагогической литературы; анализ факторов, детерминирующих процесс формирования курсантского коллектива; синтез; обобщение и систематизация научного материала по проблематике исследования. Результатом исследования стало формирование конкретного комплекса педагогических условий, необходимых для эффективного формирования курсантского коллектива в морском университете. Полученные результаты являются новаторскими и имеют как теоретическую, так и практическую ценность. Они будут полезны российским педагогам-исследователям и практикам при организации и проведении учебно-воспитательной работы с учащимися.

*Ключевые слова:* **анализ научной литературы, курсанты, коллектив, морской университет, педагогические условия, учащаяся молодежь, факторы, формирование**

Актуальность исследуемой темы обосновывается следующими факторами:

– имплементация положений Федерального закона «Об образовании» предполагает интенсификацию воспитательного процесса среди обучающихся, ориентированного на всестороннее становление личности и инкультурацию таких добродетелей, как патриотизм, гражданская сознательность, ответственность и прочие в русле традиционных российских духовно-нравственных ориентиров;

– первостепенность задачи обеспечения высокого уровня формирования и сплоченности курсантских групп для руководства морского университета, его преподавателей и общественных объединений. Это обусловлено критической важностью для успешной адаптации и профессионального роста будущих специалистов;

– значимость формирования курсантского коллектива, которая становится очевидной в свете обязательного исполнения Указа Президента РФ от 9 ноября 2022 года № 809, закрепившего «коллективизм» в качестве одной из традиционных отечественных ценностей. Данное обстоятельство подчеркивает необходимость научного осмысления этой задачи;

– критическая важность проблемы создания резерва высококвалифицированных и конкурентоспособных кадров для обеспечения бесперебойной работы морского транспорта. Успешное воспитание будущих специалистов морского транспорта, соответствующих высоким стандартам XXI века, напрямую зависит от уровня организации и слаженности работы коллектива;

– возрастание значимости формирования личности, способной к эффективной самореализации в будущей профессиональной деятельности;

– недостаточной изученностью процесса формирования курсантских коллективов в образовательном процессе морского университета и научно обоснованного выбора потребных педагогических условий для этого.

Следовательно, актуальность темы подтверждается.

Объект исследования: педагогическая теория формирования коллектива в учебных заведениях.

Цель исследования: выявление, теоретическое обоснование и предложение для практики комплекса педагогических условий, которые способствуют эффективному формированию сплочённого, морально-психологически единого и профессионально ориентированного курсантского коллектива.

Задачи исследования: а) изучить подходы отечественных ученых к выбору педагогических условий формирования курсантского коллектива в контексте морского вуза; б) на основе анализа научной литературы определить ключевые педагогические условия, влияющие на формирование курсантского коллектива; в) обосновать иерархию педагогических условий, ранжируя их по степени влияния на формирование коллектива; г) раскрыть предназначение каждого выбранного педагогического условия и меры по его эффективной реализации; д) разработать методические рекомендации для преподавателей, командиров курсантских подразделений и воспитателей по творческому применению предложенных педагогических условий формирования курсантских коллективов.

Научная новизна заключается в обосновании значимости системы педагогических условий для формирования курсантского коллектива морского университета.

Теоретическая значимость заключается в том, что в рамках теории социальной и профессиональной педагогики достигнуто значительное приращение научных знаний, касающихся совокупности педагогических условий, способствующих формированию курсантского коллектива, а также методов их действенной имплементации.

Практическая значимость состоит в формировании научно обоснованной базы для внедрения рекомендаций по креативному развитию курсантских коллективов.

Применены следующие методы исследования: теоретический анализ научной и педагогической литературы; анализ факторов, влияющих на процесс формирования курсантского коллектива; синтез; обобщение и систематизация научного материала по проблеме исследования. Используемый набор методов позволил провести всесторонний и научный анализ темы исследования.

В данном исследовании будем руководствоваться следующими дефинициями:

– под термином «педагогические условия» подразумевается совокупность эндогенных и экзогенных переменных, оказывающих существенное воздействие на соматическое, ментальное и этическое развитие индивида, его поведенческие реакции, а также на эффективность образовательно-воспитательных процессов и формирование личностных качеств [1].

– под термином «курсантский коллектив» понимается сплоченная и продуктивная группа курсантов, объединенная общими целями обучения и профессионального развития, где каждый участник стремится стать квалифицированным специалистом [2, с. 42].

Согласно утверждениям видных деятелей отечественной педагогической мысли (включая А.С. Макаренко, А.В. Мудрика, Н.К. Крупскую, Л.И. Новикову, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого), наиболее продуктивный путь к развитию и воспитанию личности лежит через коллективное взаимодействие. На реализацию данной проблемы направлены усилия руководства, преподавателей и воспитателей морских учебных заведений. Формирование нового коллектива – дело сложное и требует научного подхода. Одним из надежных педагогических инструментов, способствующих успешному формированию курсантского коллектива, являются педагогические условия.

Рассмотрим подходы отечественных ученых к выбору и использованию педагогических условий формирования студенческих и курсантских коллективов.

Так, Е.В. Руснакова предлагает подходить к процессу формирования коллектива обучающихся строго на научной основе. Такой процесс следует начинать с исходной диагностики и учитывать комплекс переменных, включая профессиональную квалификацию участников, их демографические характеристики (возраст), географическое происхождение и социокультурный контекст [3]. Автор рекомендует предусматривать: а) разработку нормативного-методического обеспечения; б) создание психологически комфортной атмосферы для каждого студента; в) интеграцию культурно-образовательной среды в содержание обучения студентов и др. Завершить проделанную работу следует проведением итоговой диагностики, что позволит получить достоверный результат о качестве выполненной работы. Только в таком случае можно рассчитывать на успех. О.А. Володина считает необходимым для формирования коллектива обучающихся обеспечить: а) ценностно-ориентационное единство членов коллектива; б) наладить педагогическое сопровождение процесса формирования коллектива [4]. О.О. Тулина в процессе проведения диссертационного исследования применила следующий набор педагогических условий: а) персонализация обучения, предполагающая адаптацию методик и содержания к специфике каждого члена группы; б) вовлечение обучающихся в многообразные формы группового взаимодействия; в) определение коллективной цели и миссии, имеющей ценность для общества и способствующей развитию группы; г) формирование и развитие позитивной и поддерживающей атмосферы в коллективе; д) применение оптимального подхода к управлению учебным процессом и взаимодействием в группе; е) объединение различных педагогических стратегий и методов в целостный комплекс [5]. Е.В. Сидоркина выделяет ключевые педагогические условия для эффективной работы: а) формирование у студентов позитивного отношения к коллективной деятельности; б) обеспечение возможностей для участия в общественно полезных делах и развития навыков совместной работы и креативности; в) создание условий для раскрытия индивидуальности каждого студента в рамках дружного коллектива; г) достижение согласованности ценностных ориентиров в группе, что ведет к повышению качества образования и воспитания, а также к формированию моральных принципов, соответствующих законодательству и общественным устоям [6].

По мнению Е.М. Дорофеева и соавторов, следует развить у учащейся молодежи познавательный интерес к теории и практике формирования и сплочения курсантского коллектива [7]. С.Н. Томилина и соавторы придерживаются позиции о необходимости реализации следующих педагогических условий: создание позитивной эмоциональной среды и психологически комфортной атмосферы на занятиях; стимулирование творческого мышления и самостоятельности через создание вдохновляющей учебной среды; активное вовлечение студентов в учебный процесс посредством интерактивных методов; повышение профессиональной компетентности преподавателей в области психологии и педагогики; внедрение проектного обучения, что позволяет студентам применять полученные знания на практике, развивать навыки командной работы и самостоятельного исследования [8]. Согласно взглядам А.С. Хоменко, делу формирования курсантского коллектива могут содействовать следующие условия: а) создание субъект-субъектных отношений между участниками воспитательного процесса; б) социальное партнерство и взаимодействие с внешними институтами; в) применение деятельностных методов в воспитательном процессе [9, с. 1242–1243].

Обратимся к опыту С.Н. Томилиной и соавторов [10] о применении метода ранжирования в интересах объективного выбора педагогических условий, что позволит нам отобрать наиболее значимые из всей совокупности рассмотренных выше условий.

В качестве экспертов привлечены преподаватели цикла Безопасность жизнедеятельности (8 человек) и воспитатели факультета Судовождение (7 человек). Всего 15 человек. Из 21 рассмотренных выше педагогических условий мы отобрали 10 и предложили их преподавателям и воспитателям для ранжирования. Обобщенные итоги сведены в таблицу 1.

В результате проведенного ранжирования приоритет отдается пяти педагогическим условиям, занявшим верхние позиции. Последующий анализ будет посвящен рассмотрению их функционала и стратегий имплементации.

1. *Определение социально значимой цели*. Эффективное создание курсантского коллектива невозможно без четко определенной и значимой для всех участников цели. Именно такая цель выступает катализатором для объединения курсантов и укрепления их связей, ведь коллектив – это не просто группа, а сообщество людей, чьи взаимодействия строятся на общих социальных задачах, интересах, ценностях и правилах поведения, а также на совместной деятельности. Для курсантов такой ключевой целью является успешное освоение выбранной морской специальности и получение диплома о высшем образовании. Эта общая цель не только мотивирует и сплачивает коллектив, но и способствует формированию прочных межличностных отношений, основанных на единстве идеи, взаимном уважении, поддержке и искренности. Кроме того, она стимулирует развитие сотрудничества и взаимной ответственности между курсантами как в процессе обучения, так и в различных жизненных ситуациях [11].

Рекомендуемые меры по эффективной реализации данного педагогического условия: а) разъяснить курсантам суть, содержание и пути достижения социально значимой цели; б) организовать торжественное посвящение в курсанты; в) составить план конкретных действий, распределить роли и зоны ответственности среди членов коллектива; г) регулярно обсуждать промежуточные результаты, отмечать успехи и оперативно определять причины недостатков и устранять их; д) систематически корректировать задачи, роли и методы работы.

2. *Создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе* (предназначен для создания удобной, доброжелательной, комфортной обстановки, которая способствуют сплочению курсантов, повышению их мотивации к продуктивному обучению и профессиональному становлению). Такой климат влияет на адаптацию и учебно-служебную деятельность курсантов, влияет на самочувствие, общий настрой, мотивацию и эффективность деятельности членов коллектива. Формирование социально-психологического климата в курсантской среде обусловлено рядом ключевых факторов. К ним относятся: а) характер межличностных взаимодействий, где формальные связи определяются служебной иерархией и должностными статусами, а неформальные – индивидуальными психологическими особенностями участников; б) применяемый стиль руководства. Директивный стиль управления на первоначальном этапе социальной адаптации может быть конструктивным, но по мере формирования коллективного мнения о выбранной профессии, учёбе в вузе такой стиль становится малоэффективным. Гибкий стиль руководства должен быть ориентирован на развитие самостоятельности у курсантов, умения брать на себя ответственность за состояние дел в коллективе; в) параметры жизни, учебы и деятельности курсантов. Оптимальные параметры жизнедеятельности курсантов являются детерминирующим фактором для формирования здорового социально-психологического климата; г) особенности учебного-воспитательного процесса. Напряжённость процесса влияет на характер внутригрупповых взаимоотношений [12].

3. *Организация субъект-субъектных отношений между членами курсантского коллектива* (предназначена для формирования и сплочения кур-

Таблица 1

Ранжирование педагогических условий формирования курсантского коллектива

| № п/п | Педагогические условия | РАНГ | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Преподаватели | Воспитатели | Итого |
| 1. | наличие социально значимой цели | 1 | 1 | 1 |
| 2. | создание благоприятного социально психологического климата | 2 | 2 | 2 |
| 3. | выбор стиля педагогического руководства | 6 | 9 | 6 |
| 4. | интеграция оказываемых на группу воспитательных воздействий в единую систему | 10 | 6 | 8 |
| 5. | формирование интереса и положительной мотивации у курсантов | 4 | 3 | 4 |
| 6. | организация субъект-субъектных отношений между членами курсантского коллектива | 3 | 4 | 3 |
| 7. | социальное партнерство и взаимодействие с внешними институтами | 9 | 8 | 10 |
| 8. | применение деятельностных методов в воспитательном процессе | 7 | 7 | 7 |
| 9. | создание деятельностно ориентированного пространства | 8 | 10 | 9 |
| 10. | педагогическое сопровождение процесса формирования и развития курсантского коллектива | 5 | 5 | 5 |

сантского коллектива, обеспечения целостности и системности педагогического процесса на базе комплексной интеграции усилий руководителей, преподавателей, коллектива и его членов). Созданию субъект-субъектных отношений между членами курсантского коллектива способствуют следующие меры: а) *создание атмосферы доверия и взаимопонимания*. Формирование крепких дружеских связей между курсантами способствует продуктивной совместной работе и помогает разрешать внутренние разногласия; б) *установление баланса между высокими ожиданиями и поддержкой.* Важно предъявлять к курсантам серьезные требования, ориентируясь на общие цели, но при этом всегда сохранять уважение к каждому как к личности; в) *акцент на позитивных аспектах и достижениях.* Необходимо создавать условия, в которых курсанты могут почувствовать себя успешными. Оценка должна быть направлена на их действия и поступки, а не на личные качества; г) *единый фронт воспитательного воздействия.* Преподаватели, воспитатели и командиры должны действовать согласованно, чтобы их педагогические усилия были последовательными и дополняли друг друга; д) *разнообразие подходов к сплочению коллектива.* Для укрепления курсантского сообщества следует применять разнообразные мероприятия, такие как коллективный просмотр и анализ кинопроизведений, организованные экскурсии с целью расширения знаний, мастер-классы специалистов морской отрасли, встречи с ветеранами транспорта, практико-ориентированные обучающие тренинги и др.

4. *Формирование интереса и положительной мотивации у курсантов для становления коллектива.* Эффективное формирование коллектива в вузе требует целенаправленного развития у курсантов интереса и положительной мотивации к совместной деятельности. Это позволяет достичь нескольких ключевых целей: сплотить курсантов вокруг общих значимых задач и общественно полезных инициатив; культивировать дух сотрудничества, взаимной ответственности и поддержки в любых ситуациях; формировать у них патриотические и гражданские качества, социальную ответственность, а также позитивные ценностные ориентиры и нормы поведения. Для успешной реализации этого педагогического условия необходимо предпринять следующие шаги: а) ознакомить курсантов с теоретическими основами и практической значимостью флотского коллектива и коллективного воспитания; б) сформировать у них осознанную потребность в коллективе, подчеркнув его роль в образовательном процессе и личностном развитии; в) сформировать требуемые компетенции для успешной командной работы и адаптации в коллективной среде; г) содействовать формированию сплоченного коллектива, где взаимоотношения строятся на основе общности интересов его членов, взаимного уважения и поддержки; д) воспитать в каждом курсанте такие моральные и деловые установки, которые обеспечат мирное и эффективное совместное существование; е) стимулирование роста академической успеваемости, а также развитие ответственности, исполнительности и дисциплины у каждого участника коллектива [13; 14].

5. *Педагогическое сопровождение процесса формирования и развития курсантского коллектива* предназначено для выбора мер, которые способствуют формированию социально значимых личностных и профессиональных качеств курсантов, сплочению коллективов. Для эффективной реализации данного педагогического условия необходимо: а) организовать комплексное психологическое исследование личности курсантов, внутригрупповых процессов и психологического климата в коллективах; б) активно выявлять трудности, с которыми сталкиваются курсанты в период адаптации и вхождения в новую среду; в) разрабатывать и доводить до сведения командиров, воспитателей и преподавателей конкретные рекомендации по работе с курсантами; г) проводить индивидуальные и групповые психологические консультации для курсантов, помогая им справиться с проблемами адаптации и интеграции; д) обучать курсантов эффективным методам саморегуляции эмоционального состояния; е) осуществлять постоянный анализ воспитательных ситуаций во всех сферах жизни подразделения и ставить задачи по устранению негативных явлений; ж) формулировать коллективные цели, которые будут способствовать рефлексии и улучшению воспитательного процесса.

Формирование курсантского коллектива в гражданском морском вузе – сложный и длительный педагогический процесс, требующий согласованных усилий преподавателей, командиров подразделений и воспитателей, в том числе и по конструктивному применению предложенных педагогических условий. Этому во многом будут способствовать методические рекомендации для этих категорий специалистов.

*Методические рекомендации для преподавателей*: а) интеграция воспитательных задач в учебный процесс. Преподаватели должны не только передавать знания, но и способствовать формированию профессиональных и личностных качеств курсантов. Это достигается через подбор примеров из морской практики, обсуждение этических и профессиональных дилемм, акцент на значении дисциплины и ответственности в будущей работе; б) использование интерактивных методов обучения. Деловые игры, симуляционные тренажёры, проектная деятельность и групповые задания помогают развивать командные навыки, умение работать в условиях, имитирующих судовые регламенты, и принимать решения в коллективе. Например, деловые игры могут моделировать ситуации, требующие совместного решения проблем, что способствует сплочению группы; в) связь теории с практикой. Необходимо активно включать в учебный процесс элементы, которые демонстрируют прикладное значение дисциплин для будущей работы. Это могут быть практические занятия на тренажёрах, лабораторные работы, разбор кейсов, связанных с реальными задачами флота; г) индивидуальный подход. Учитывая различия в уровне подготовки и личностных особенностях курсантов, преподаватели должны адаптировать методы обучения, чтобы поддерживать мотивацию и помогать каждому в самореализации; д) участие в воспитательной работе. Преподаватели могут проводить беседы, участвовать в организации профессиональных мероприятий (например, встреч с практикующими специалистами), что усиливает воспитательное воздействие.

*Методические рекомендации для командиров подразделений*: 1) содействие созданию здорового морально-нравственного климата в коллективе. Командиры должны обеспечивать атмосферу взаимоуважения, исключать проявления дискриминации и конфликтов. Важно поддерживать традиции флотского братства и товарищества; 2) сочетание требовательности с уважением к личности. Необходимо предъявлять высокие требования к курсантам, исходя из интересов коллектива, но при этом проявлять уважение к их чести и достоинству, заботиться об их профессиональном и личностном развитии; 3) организация регулярной воспитательной работы. Это могут быть построения, церемонии посвящения в курсанты, подъёмы флага, а также мероприятия, направленные на формирование дисциплины, ответственности и чувства принадлежности к коллективу; 4) контроль за соблюдением внутреннего порядка. Строгое соблюдение распорядка дня, правил проживания в общежитии и курсантских кубриках способствует формированию дисциплины и организованности; 5) работа с неформальными лидерами. Важно выявлять и вовлекать в конструктивную деятельность курсантов, которые оказывают влияние на коллектив, чтобы использовать их потенциал для укрепления сплочённости группы.

*Методические рекомендации для воспитателей*: а) планирование и систематичность воспитательной работы. Необходимо разрабатывать программы воспитательной деятельности с учётом этапов обучения, анализировать уровень воспитанности курсантов и корректировать методы работы; б) акцент на духовно-нравственном воспитании. Приобщение курсантов к национальным и общечеловеческим ценностям, формирование гражданской позиции и государственного патриотизма через беседы, экскурсии, встречи с ветеранами морского транспорта; в) организация совместных досуговых мероприятий. Спортивные соревнования, творческие конкурсы, круглые столы, коллективные акции (например, помощь семьям ветеранов) способствуют сплочению коллектива и развитию коммуникативных навыков; г) индивидуальная работа. Регулярные беседы, наблюдение за поведением, изучение личных дел и автобиографий помогают выявлять проблемы и своевременно корректировать воспитательный процесс; д) сотрудничество с преподавателями и командирами. Важно обеспечивать единство действий всех участников воспитательного процесса, чтобы усиливать педагогическое воздействие.

В заключение зафиксируем основные положения исследования.

Курсантский коллектив – это не просто формальная группа, а динамичная система, где ключевыми элементами являются единство целей, совместная деятельность, взаимоподдержка и ориентация на профессиональное развитие каждого члена коллектива. Создание единого курсантского сообщества в гражданском морском вузе – это планомерный процесс, призванный объединить курсантов в учебных группах и укрепить их чувство коллективизма. Данный процесс реализуется посредством активного взаимодействия всех заинтересованных сторон, в том числе и при непосредственном участии курсантов. Сплоченность курсантского коллектива является фактором, способствующим: а) успешной адаптации к условиям обучения и полувоенному режиму; б) формированию ответственной гражданской позиции и государственного патриотизма; в) полному профессиональному становлению будущих морских специалистов; г) развитию лидерских навыков и формированию лидерского мышления; д) укреплению чувства коллективизма, флотского братства и прочных дружеских отношений.

Делу формирования курсантского коллектива во многом способствуют правильно подобранные и творчески использованные педагогические условия. В качестве таковых на основе подходов отечественных ученых и использования метода ранжирования были выбраны следующие условия: 1) наличие у коллектива социально значимой цели; 2) формирование позитивной и конструктивной атмосферы в коллективе, способствующей эффективному взаимодействию и благополучию его членов; 3) развитие партнерских и творческих отношений, основанных на признании индивидуальности и самостоятельности каждого члена коллектива; 4) формирование интереса и положительной мотивации у курсантов – членов коллектива как активных участников его сплочения; 5) педагогическое сопровождение процесса формирования и развития курсантского коллектива.

Выбранные педагогические условия формирования курсантского коллектива гражданского морского вуза позволяют эффективно решать комплекс воспитательно-образовательных задач, направленных на становление сплочённой, профессионально ориентированной группы будущих морских специалистов.

Ключевые возможности реализуемых педагогических условий: 1) формирование профессиональной идентичности (обеспечивает осознание ценности

морской профессии; принятие флотских традиций (субординация, дисциплина, ответственность, командный дух); развитие мотивации к освоению специальности через связь обучения с реальной практикой); 2) развитие профессиональных компетенций (обучение взаимодействию в условиях, имитирующих судовые регламенты; формирование навыков лидерства и подчинения в иерархической структуре; отработка алгоритмов коллективного принятия решений и др.); 3) укрепление учебно-профессиональной мотивации (интеграция теоретических знаний и практических навыков (тренажёры, лабораторные работы, плавательные практики); демонстрация прикладного значения дисциплин для будущей работы; поддержка самореализации через участие в профессиональных конкурсах и проектах); 4) социализация в профессиональной среде (погружение в корпоративную культуру морского флота; взаимодействие с практикующими специалистами (капитанами, старшими механиками); освоение норм профессиональной этики и судовых ритуалов); 5) воспитание государственно-патриотических ценностей (осознание роли морского транспорта в развитии страны; формирование чувства ответственности за безопасность судоходства; укрепление связи с национальными традициями мореплавания); 6) психологическая адаптация к специфике профессии (подготовка к длительным рейсам и условиям замкнутого коллектива; развитие стрессоустойчивости и навыков разрешения конфликтов; освоение техник саморегуляции в экстремальных ситуациях).

*Ожидаемые результаты*: 1) сформированный курсантский коллектив с высоким уровнем взаимовыручки и профессиональной солидарности; 2) выработка у курсантов готовности к работе в многонациональных экипажах и сложным условиям мореплавания; 3) формирование устойчивой мотивации к профессиональной карьере в российском морском флоте; 4) овладение не только техническими навыками, но и «мягкими компетенциями» (коммуникация, лидерство, адаптация), потребными для службы на транспортном флоте.

Таким образом, грамотно выбранные педагогические условия превращают курсантский коллектив из группы обучающихся в сплочённую профессиональную команду, готовую к решению задач профессиональной подготовки и профессиональной деятельности в морской отрасли.

Предложены методические рекомендации для преподавателей, командиров подразделений и воспитателей, включающие сценарии воспитательных мероприятий, алгоритмы разрешения конфликтов полувоенной среде, способы интеграции корпоративных ценностей морской отрасли в учебный процесс.

Успешное формирование курсантского коллектива возможно только при системном подходе и координации усилий всех участников образовательного процесса.

Конечный результат проведенного исследования подтверждает достижение сформулированной цели и поставленных задач: сформирован конструктивный набор педагогических условий, необходимых для эффективного развития курсантского коллектива в морском университете. Полученный в процессе исследования результат вносит вклад в теорию и методику профессионального образования, расширяя представления о формировании курсантских коллективов в условиях повышенной регламентации и профессиональной направленности.

Результат представляет интерес для исследователей и педагогов-практиков отечественных учебных заведений.

Перспективы исследования предусматривают развитие навыков командной работы у курсантов морского университета.

Библиографический список


1. Полонский В.М. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва: Высшая школа, 2004.
2. Томилин А.Н. Концептуальные положения формирования и сплочения курсантских коллективов в учебных группах морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 4 (113): 39–43.
3. Руснакова Е.В. Психолого-педагогические условия развития навыков командной работы у студентов педагогических направлений обучения. *Мир педагогики и психологии*. 2023; № 04 (81).
4. Володина О.А. Ценностные основы формирования коллектива студенческой группы в современном вузе. *Профессиональное образование в России и зарубежом*. 2024; № 3 (55): 66–73.
5. Тулина О.О. *Педагогические условия формирования коллектива студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2007.
6. Сидоркина Е.В. *Педагогические условия формирования студенческого коллектива на этапе перехода к уровневому образованию*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Рязань, 2011.
7. Володина О.А. Особенности формирования коллективов студенческих групп на старших курсах современного вуза. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2025; Т. 13, № 2.
8. Томилин А.Н., Дорофеев Е.М., Сомко М.Л. Познавательный интерес как важнейшее педагогическое условие формирования экономической культуры у курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 158–161.
9. Хоменко А.С. Формирование и развитие студенческого молодежного коллектива как воспитывающей среды в образовательной организации. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 9, Выпуск 12.
10. Томилина С.Н., Баляева С.А., Туктаров Р.Р. Педагогические условия развития познавательного интереса курсантов к конвенционным дисциплинам. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 103–107.
11. Томилин А.Н. Особенности сплочения современного курсантского коллектива. *Научная инициатива: проблемы и перспективы внедрения инновационных решений:* сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтэрна, 2025: 212–215.
12. Томилин А.Н. Конкретизированная цель и задачи конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Уральские научные чтения:* сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна, 2024: 155–159.
13. Томилин А.Н. Педагогическая стратегия формирования познавательного интереса курсантов морского вуза к конвенционной подготовке. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 392–396.
14. Томилин А.Н. Этапы развития теории формирования и сплочения коллектива учащейся молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 6 (115): 5–9.


References


1. Polonskij V.M. *Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike*. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
2. Tomilin A.N. Konceptual'nye polozheniya formirovaniya i splocheniya kursantskih kollektivov v uchebnyh gruppah morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 4 (113): 39-43.
3. Rusnakova E.V. Psihologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya navykov komandnoj raboty u studentov pedagogicheskih napravlenij obucheniya. *Mir pedagogiki i psihologii*. 2023; № 04 (81).
4. Volodina O.A. Cennostnye osnovy formirovaniya kollektiva studencheskoj gruppy v sovremennom vuze. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i zarubezhom*. 2024; № 3 (55): 66-73.
5. Tulina O.O. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kollektiva studentov v processe professional'noj podgotovki v vuze*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Stavropol', 2007.
6. Sidorkina E.V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya studencheskogo kollektiva na `etape perehoda k urovnevomu obrazovaniyu*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ryazan', 2011.
7. Volodina O.A. Osobennosti formirovaniya kollektivov studencheskih grupp na starshih kursah sovremennogo vuza. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2025; T. 13, № 2.
8. Tomilin A.N., Dorofeev E.M., Somko M.L. 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.
9. Homenko A.S. Formirovanie i razvitie studencheskogo molodezhnogo kollektiva kak vospityvayuschej sredy v obrazovatel'noj organizacii. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 9, Vypusk 12.
10. Tomilina S.N., Balyaeva S.A., Tuktarov R.R. Pedagogicheskie usloviya razvitiya poznavatel'nogo interesa kursantov k konvencionnym disciplinam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 103-107.
11. Tomilin A.N. Osobennosti splocheniya sovremennogo kursantskogo kollektiva. *Nauchnaya iniciativa: problemy i perspektivy vnedreniya innovacionnyh reshenij:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: A`et`erna, 2025: 212-215.
12. Tomilin A.N. Konkretizirovannaya cel' i zadachi konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo universiteta. *Ural'skie nauchnye chteniya:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: A`eterna, 2024: 155-159.
13. Tomilin A.N. Pedagogicheskaya strategiya formirovaniya poznavatel'nogo interesa kursantov morskogo vuza k konvencionnoj podgotovke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 392-396.
14. Tomilin A.N. `Etapy razvitiya teorii formirovaniya i splocheniya kollektiva uchaschejsya molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 6 (115): 5-9.


*Статья поступила в редакцию 14.01.26*

УДК 378.004 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-57-60

***Asanova Z.R.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Primary Education, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia), E-mail: Asanova.Zarema@yandex.ru*
***Tomilina S.N.****, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

**ETHNOCULTURAL COMPONENT IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS.** The article reveals the specifics of the ethnocultural component in the professional training of future specialists. Educational organizations create conditions for studying the basics of the national cultures of the peoples living nearby in the form of organizing exhibitions of decorative and applied art, concerts of folk art, and author's works belonging to representatives of different ethnic groups. The purpose of the publication is to reveal the universality, adaptability, and comprehensiveness of the ethnocultural component in the process of professional training of future specialists in the secondary vocational education and higher education systems in two areas of training (future teachers and maritime specialists). The study uses the following pedagogical methods: theoretical analysis of scientific literature on the topic; content analysis of scientific publications; and the method of studying the pedagogical experience of ethno-cultural education of young people. The methodological basis of the study is based on the competency-based, cultural studies, and personal-activity approaches. The content of the article presents a certain scientific novelty and theoretical significance, and the proposed pedagogical model of the ethno-cultural component of training future specialists is universal and can be implemented in secondary and higher education institutions.

*Key words:* **future specialists, intercultural communication, professional training, multicultural competence, professional education, specifics, students, ethno-cultural component**

***З.Р. Асанова,*** *канд. пед. наук, доц., зав. каф. начального образования, ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», г. Симферополь, E-mail: Asanova Zarema @yandex.ru*
***С.Н. Томилина,*** *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

# СПЕЦИФИКА ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Статья посвящена раскрытию специфики этнокультурного компонента в профессиональной подготовке будущих специалистов. В образовательных организациях создаются условия для изучения основ национальных культур народов, проживающих рядом, в виде организации выставок декоративно-прикладного и изобразительного искусства, концертов народного творчества и авторских произведений, принадлежащих представителям разных этнических групп. Задача статьи заключается в раскрытии универсальности, адаптивности и всеобъемлемости содержания этнокультурного компонента в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в системе среднего профессионального и высшего профессионального образования по двум направлениям подготовки (будущих педагогов и морских специалистов). В исследовании были использованы педагогические методы: теоретический анализ научной литературы по теме, контент-анализ научных публикаций, метод изучения педагогического опыта этнокультурного воспитания молодежи. Методологический базис исследования опирается на компетентностный, культурологический и личностно-деятельностный подходы. Содержание статьи представляет определённую научную новизну и теоретическую значимость, а предложенная педагогическая модель этнокультурного компонента подготовки будущих специалистов обладает универсальностью и может быть реализована в образовательных организациях среднего профессионального и высшего профессионального образования.

*Ключевые слова:* **будущие специалисты, межкультурная коммуникация, профессиональная подготовка, поликультурная компетентность, профессиональное образование, специфика, учащаяся молодежь, этнокультурный компонент**

Многонациональный характер России предполагает, что для формирования гражданского общества необходимо внедрять этнокультурные аспекты в подготовку специалистов всех направлений. В европейских странах образовательная система демонстрирует вариативность данного компонента в образовательном процессе. В России на основании законов «О национально-культурной автономии», «О коренных малочисленных народах», «Концепции государственной национальной политики», Закону Российской Федерации «Об образовании» государство поддерживает идею этнокультурного образования не только школьников, но и студентов разных специальностей и направлений подготовки. В связи с этим происходит интеграция целей учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях, направленных на развитие позитивного отношения к этнокультурным реалиям. Стандарт состоит из федерального и национально-регионального компонентов в следующем соотношении: не менее 75% времени на программы общего образования, не менее 10% – на национальные. Поэтому, следуя положениям законов, в системе воспитания учащейся молодежи в образовательных организациях среднего профессионального и высшего профессионального образования на первое место выдвигаются задачи развития гражданской позиции и опыта культурологической и непосредственно творческой деятельности будущих специалистов по отраслям производства.

В современных условиях интенсивного развития отдельных отраслей производства и притока в этой связи неконтролируемой и неквалифицированной рабочей силы из стран бывшего Советского Союза профессиональное образование по подготовке кадров обретает важнейшую значимость, поскольку состав обучающихся оказывается многонациональным и разноконфессиональным. Меняется и ведущая цель образования с знаниецентристской парадигмы на культурологическую, этнокультурную и компетентностную парадигмы. Ключевым направлением развития является воспитание человека, способного к творчеству и обладающего высокой профессиональной квалификацией. В этой связи в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) среднего профессионального образования (СПО) и высшего профессионального образования (ВПО) учитывается этнокультурный компонент образования.

Современная педагогическая наука находится в поиске новых форм и методов выстраивания межнациональных отношений учащейся молодежи, ориентируется на гармонизацию этнокультурного и межличностного взаимодействия, что способствует постоянному обновлению содержания педагогического процесса. Об этом свидетельствует обращение к этой теме таких акторов, как О.В. Васильева [1], Л.А. Новикова, О.В. Викторова, И.С. Акатьева [2], М.Ф. Чам, О.А. Обдалова [3], Л.В. Сат [4], О.В. Евдошенко, Н.П. Кулагина [5].

Актуальность темы связана с научным обоснованием процесса интеграции этнокультурных, межнациональных и личностных отношений будущих специалистов в системе среднего и высшего профессионального образования по техническим и гуманитарным направлениям подготовки и детерминируется такими факторами, как:

– характер межнациональных отношений в обществе является следствием и показателем реализации этнокультурного компонента в системе подготовки профессиональных кадров;

– недостаточная разработанность методического сопровождения национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта высшего и среднего профессионального образования создает определенные затруднения в развитии культуры межнациональных отношений;

– отдельные виды учебных организаций, основанных на национальных моделях образования, частично удовлетворяют воспитательные потребности отдельных национальных групп, позволяя им обучаться на родном языке, изучать историю своей нации, культуру и искусство;

– в связи с динамичным характером мультикультурной образовательной среды России соотношение представителей национальных групп в ней постоянно меняется, в связи с чем преподавателям ВПО и СПО необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся и планировать учебно-воспитательный процесс на основе мультикультурного подхода.

Цель статьи: теоретически обосновать и структурно представить модель интеграции этнокультурного компонента в образовательный процесс профессиональной подготовки будущих специалистов в системе СПО и ВПО на примере подготовки будущих педагогов и морских специалистов.

Для достижения данной цели поставлены следующие задачи:

– провести теоретический анализ научных источников по теме исследования;

– определить дефиниции «этнокультурный компонент» и «этнокультурная компетентность» применительно к профессиональному образованию;

– разработать структурно-функциональную модель интеграции этнокультурного компонента;

– определить специфические особенности процесса формирования поликультурной компетентности для разных профессиональных групп.

Научная новизна состоит:

– в выявлении специфики этнокультурного компонента, заключающейся в универсальности освоения будущими специалистами системообразующих основ содержания, средств, форм и методов этнокультурного компонента в подготовке будущих специалистов для разных профессиональных групп, направленных на усвоение знаний о культурном разнообразии, формирование умений межкультурного взаимодействия и воспитание установок на сохранение и развитие этнокультурного сознания личности;

– в новой точке зрения на определение поликультурной компетентности будущего специалиста как интегративного качества личности, владеющей системой знаний и умений, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности в условиях культурного разнообразия.

– в предложенной структуре педагогической модели, которая обладает свойством универсальности и гибкости, позволяя адаптировать ее к разным специальностям.

Теоретическая значимость заключается в обосновании научной идеи о специфической особенности этнокультурного компонента подготовки кадров, подтверждающейся универсальностью его реализации и основанной на тезисе «выпускник любой специальности должен быть готов к эффективной и бесконфликтной трудовой деятельности в полиэтничной среде».

Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты и выводы исследования способствуют формированию систематизированного представления об особенностях и вариантах применения предложенной структуры педагогической модели этнокультурного компонента профессиональной подготовки будущих специалистов в учебно-воспитательной деятельности любого учебного заведения, готовящего будущих специалистов в любой отрасли производства, наполняя его содержание соответствующим методическим материалом.

Изучение историко-философских работ по проблеме исследования показало, что этнокультурная концепция воспитания подрастающего поколения зарождалась на основе объединения гуманистических, общечеловеческих культурных ценностей с национальными установками и национальными традициями мировой и отечественной педагогики (В.И. Гессен, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин).

Данная проблема интересовала этнографов, педагогов, психологов и деятелей искусства (В.Ф. Афанасьев, Г.С. Виноградов, Г.Н. Волков, И.С. Гуревич, А.Э. Измайлов, С.М. Малиновская и др.).

Выдающийся отечественный педагог К.Д. Ушинский создал ряд работ на основе этнокультурного направления образования и ставил его во главу системы воспитания личности. В его педагогических произведениях отражено содержание народной педагогики, концептуальные положения системы образования, которая способствует взаимопониманию и уважению между различными народами России, опираясь на их культурные основы.

А.С. Макаренко обращал внимание на то, что «содержание народной педагогики должно опираться на житейскую мудрость, на обыкновенный здравый смысл и находить отражение в народных пословицах, поговорках, народных праздниках, традициях, обрядах и др.» [6].

В середине прошлого века Г.Н. Волковым создана «этнопедагогика» как самостоятельная наука, построенная на основе народной педагогики и культурных ценностей народов России [7].

Термин «этнокультура» получил широкое распространение к концу XX столетия, придя на смену таким понятиям, как «традиционная культура», «фольклор» и «народная культура». В трактовке ученых, например, И.И. Краснопольской и Г.С. Солодовой, этнокультура понимается как «…совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса, сложившихся в прошлом» [8].

Исследование научной литературы по этнокультурному образованию выявило разнообразие взглядов на его значение и роль. Например, А.Б. Афанасьева в своей монографии «Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования» трактует этнокультурное образование как «целостный процесс изучения, деятельностного освоения этнокультурного наследия и воспитания личности на этнокультурных традициях; процесс становления личности в осмыслении синхронных и диахронных информационных связей, учитывающих полиэтническую горизонталь географического пространства и историко-временную вертикаль развития этноса и суперэтноса в структуре развития мировой культуры» [9]. В.П. Малахов трактует этнокультурное образование как «…коллективную память народа, являющуюся исторически обусловленным систематизированием его духовного опыта» [10].

В педагогических исследованиях изучаются также отдельные фундаментальные вопросы этнокультурного образования, суть которых – это гуманитаризация профессионального образования в средней и высшей профессиональной школе, а также ориентация на национальные этнокультурные ценности содержания образования (Р.М. Асадуллин, К.Ш. Ахияров, В.Л. Бенин, Е.В. Бондаревская, Б.Л. Вульфсон, А.С. Гаязов, Б.С. Гершунский, Э.Д. Днепров, В.И. Ерошин, В.И. Загвязинский, В.Ф. Кривошеев, Ю.Г. Круглов, А.П. Лиферов, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, З.И. Равкин, В.А. Сластенин, В.А. Ситаров, Е.Н. Шиянов, В.Д. Шадриков, В.К. Шаповалов).

Изучая воспитательный потенциал этнокультурного компонента в подготовке специалистов, М.С. Жиляева и Н.А. Коваль определяют его структуру, состоящую из компонентов, приемлемых для любой профессиональной деятельности личности:

– знаниевая компетенция – это знание собственных этнокультурных ценностей и представлений;

– самокомпетенция подразумевает глубокое понимание того, как культурные ценности и представления проникают в наше «я» и как особенности нашей культуры или субкультуры становятся частью нашей личности;

– деятельностная компетенция – это навык аналитического осмысления как своей, так и чужой культуры, а также умение сознательно и эффективно выстраивать диалог и взаимодействие в межкультурной среде [11].

Словарь «Воспитание этнотолерантности подростка в семье» (под ред. А.Г. Козловой) предлагает следующее определение: «Этнокультурная компетентность – степень проявления личностью знаний, навыков и умений, позволяющих ей правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений с представителями других этнических общностей, находить адекватные формы сотрудничества с ними с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия» [12].

Качество воспитательной работы по реализации и развитию этнокультурного компонента в профессиональном образовании зависит во многом от отношения педагогического состава образовательного учреждения к данному виду учебно-воспитательной работы, от стремления к осуществлению цели, форм, методов, средств и качественной воспитывающей наполняемости содержания этнокультурного компонента. Реализация задач по возрождению народных традиций и обычаев является неотъемлемой частью процесса формирования национальной идентичности студентов. Этот процесс, опирающийся на ценности отечественной и мировой культуры, способствует развитию национального самосознания и позволяет эффективно внедрять принципы этнокультурного образования.

Полученные результаты исследования показали, что, несмотря на осознание важности этнокультурного компонента, его интеграция в программы подготовки будущих специалистов зачастую носит фрагментарный характер и не имеет системной методологической основы, учитывающей как общие закономерности, так и профессиональную специфику.

Анализ работ по проблеме развития этнокультурного компонента в профессиональной подготовке будущих специалистов и собственный педагогический опыт позволили нам определить ряд ключевых понятий, связанных с реализацией этнокультурного компонента в профессиональной подготовке будущих специалистов.

Мы предлагаем следующее видение структурного состава этнокультуры, включающего в себя произведения: *декоративно-прикладного искусства, народного танца, народного зодчества, народной музыки, фольклора, устного народного творчества, этнического этикета, этнической психологии, народной педагогики, традиций, обычаев, обрядов и праздников, народного врачевания и др.*

Итак, под этнокультурной компетентностью будущего специалиста мы понимаем способность, приобретенную в процессе обучения в СПО и ВПО, успешно взаимодействовать с представителями различных этнических групп. Эта компетентность включает в себя знания, умения и навыки, необходимые для эффективного межэтнического общения, создания атмосферы взаимного уважения и доверия и повышения результативности совместной деятельности. Формирование этнокультурной компетентности, основанное на профессиональных знаниях и практических навыках, играет важную роль в развитии ценностных ориентаций студентов. Мы разделяем мнение У.О. Мирошниченко о том, что ключевыми элементами этой компетентности являются готовность к эффективному взаимодействию, наличие этнокультурных знаний и позитивное отношение к другим культурам [13].

С целью выявления специфической особенности этнокультурного компонента в профессиональной подготовке будущих специалистов в учебном заведении, предполагающей универсальность требований к формированию поликультурной компетентности для разных профессиональных групп, имеющих отношение к реализации цели и содержания этнокультурного компонента, нами проанализированы Государственные образовательные стандарты: 44.03.01 Высшее педагогическое образование; Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах; Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 26.04.02 Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры (уровень магистратуры); Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 26.02.03 Судовождение.

В ФГОС по педагогическому направлению подготовки будущих специалистов в системе ВПО находим положения, нацеленные на формирование универсальной компетентности «Межкультурное взаимодействие – УК-5»:

– способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах и построение воспитывающей образовательной среды – ОПК-4;

– способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей» [14].

Таблица 1

Составные элементы содержательного блока

| Элемент | Краткая характеристика |
|---|---|
| Педагогические функции | обучение, воспитание, развитие, просвещение, общение, культурное творчество |
| Содержание | учебные материалы, направленные на формирование у будущих специалистов межкультурной компетентности |
| Виды деятельности | познавательная, творческая, игровая, коммуникативная |
| Формы работы | индивидуальные и групповые занятия, самостоятельное обучение (например, в интернет-зале) |
| Принципы | гуманизм, учет индивидуальности, вариативность, коллективное этнокультурное воспитание, последовательность, наглядность |
| Методы | профессиональные способы взаимодействия преподавателей и студентов для эффективного решения образовательных задач |

В соответствии с ФГОС СПО по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах предполагается:

– педагогическая деятельность по проектированию, реализации и анализу внеурочной деятельности обучающихся, осуществляемая на родном языке из числа языков народов Российской Федерации;

– воспитательная деятельность, в том числе классное руководство, осуществляемая на родном языке из числа языков народов Российской Федерации;

– преподавание родного языка из числа языков народов Российской Федерации в начальной школе [15].

Для сопоставления данных по наличию положений, относящихся к формированию у будущих морских специалистов поликультурной компетентности, мы проанализировали Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 26.04.02 Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры (уровень магистратуры), где указан «раздел V, отражающий требования к результатам освоения программы магистратуры, учитывающие:

– готовностью руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОПК-2);

– готовностью применять методы анализа вариантов, разработки и поиска компромиссных решений (ПК-4)» [16].

В ФГОС СПО по специальности 26.02.03 Судовождение с целью воспитания толерантности будущих морских специалистов в требованиях к результатам освоения образовательной программы указан перечень общекультурных компетенций:

«– ОК 04. Эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде;

– ОК 05. Осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке Российской Федерации с учетом особенностей социального и культурного контекста;

– ОК 06. Проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, в том числе с учетом гармонизации межнациональных и межрелигиозных отношений, применять стандарты антикоррупционного поведения» [17].

Таким образом, ссылаясь на содержание государственных образовательных стандартов и изучение опыта подготовки будущих специалистов по гуманитарным и техническим направлениям подготовки, можно сделать заключение о том, что этнокультурный компонент профессионального образования отличается универсальностью с учетом поставленной цели, задач и содержания его реализации.

Путем сравнения методологических и методических материалов мы выявили, что в этнокультурном компоненте профессиональной подготовки будущих специалистов разных специальностей и направлений ставятся общие цели, такие как:

– формирование системы общечеловеческих ценностей;
– развитие способности к межкультурному диалогу;
– воспитание гражданской идентичности в контексте многообразия;
– профилактика ксенофобии и этноцентризма и др.

Систематизация содержания, организации и реализации этнокультурного воспитания будущих специалистов в процессе образовательной деятельности учебного заведения представлена в разработанной нами модели, которая позволяет реализовать интегративный, компетентностный и личностно ориентированный подходы, направленные на углубление этнокультурной подготовки будущих специалистов в процессе обучения в системе СПО и ВПО за счет формирования поликультурной компетентности обучающихся.

Для примера мы взяли *педагогическое направление подготовки* и *морское образование будущих специалистов*. Педагогическая модель развития этнокультурного компонента в профессиональной подготовке будущих специалистов включает в себя следующие компоненты:

*Целевой блок* вбирает в себя интегрированную цель, которая отражена в ФГОС по ряду специальностей. Целевой блок определяет направленность образовательного процесса, включая общественные ожидания, главную цель, конкретные задачи, основополагающие подходы, закономерности обучения и воспитания, а также влияющие социальные и психологические аспекты.

*Содержательный блок* раскрывает суть этнокультурного образования. Он включает в себя шесть элементов (табл. 1).

*Средства* этнокультурной деятельности: устные, технические, печатные, наглядные и др.

*Критериально-результативный блок.* Этот блок раскрывает, что именно мы измеряем (критерии) и какими способами (показатели) оцениваем эффективность формирования поликультурной компетентности у будущих профессионалов. Выделены четыре основных направления оценки: мотивация, когнитивная сфера, эмоционально-коммуникативные навыки и способность к творческой адаптации в процессе этнокультурной деятельности. Для определения степени развития компетентности используются диагностические методики, позволяющие классифицировать ее по уровням: высокий, средний и низкий.

Таким образом, в основе разработанной структурно-функциональной модели формирования поликультурной компетентности будущих специалистов в образовательных организациях СПО и ВПО лежит образовательная этнокультурная деятельность. Модель включает три ключевых блока: концептуальный, функционально-содержательный и критериально-результативный, которые в совокупности обеспечивают целостное развитие этнокультурной компетентности.

В статье изложена позиция авторов относительно теоретического обоснования и методического видения структуры этнокультурного компонента в системе профессионального образования студенческой молодежи. Раскрывается важность, сущность и содержание поликультурной компетентности как метапрофессионального качества личности, необходимого для успешной профессиональной деятельности специалиста. Педагогическая модель реализации этнокультурного компонента иллюстрируется на примере подготовки будущих специалистов педагогического, морского профилей подготовки, демонстрируя ее универсальность и профессиональную специфику. Предложенная структурно-функциональная модель обладает свойством универсальности и гибкости, позволяя адаптировать её для любого направления подготовки. Специфика этнокультурного компонента в профессиональной подготовке будущих специалистов заключается в обязательной реализации данного компонента с определенной адаптацией к профессиональным показателям и особенностям и, таким образом, в универсальности его реализации в образовательном учреждении, поскольку любой специалист на своем рабочем месте потенциально взаимодействует с коллегами, клиентами или партнерами из разных культурных сред и областей профессиональной деятельности.

Статья предназначена для руководящего и преподавательского состава учебных заведений СПО и ВПО, учащейся молодежи.

Дальнейшее развитие темы этнокультурного компонента в подготовке будущих специалистов в системе среднего профессионального и высшего профессионального образования видится в разработке методологической концепции и создании на её основе целостной единой государственной программы, объединяющей все виды и уровни образования в рамках Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Библиографический список

1. Василькова О.В. Интеграция этнокультурного компонента в процесс обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов в региональном вузе. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 9, № 2: 146–155.
2. Новикова Л.А. Этническая идентичность как основа формирования межкультурной компетентности студентов вуза. *Вестник Удмуртского университета*. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021; Т. 31, № 2: 217–224.
3. Чам М.Ф., Обдалова О.А. Коммуникативный тренинг как средство развития межкультурной коммуникативной компетенции иностранных студентов в поликультурной образовательной среде университета. *Язык и культура*. 2023; № 61: 324–347.
4. Сат Л.В. Влияние на трудовую деятельность межнациональных, этнокультурных или иных процессов. *Молодой ученый*. 2023; № 14 (461): 242–245. Available at: https://moluch.ru/archive/461/101354

5. Евдошенко О.В., Кулагина Н.П. Педагогические условия развития толерантности и культуры межнационального общения у студентов в условиях современного общества. *Современные проблемы науки и образования*. 2022; № 4. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31859
6. Макаренко А.С. *Собрание сочинений*: в 5 т. Москва, 1955; Т. 4.
7. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*. Москва: Академия, 1999.
8. Краснопольская И.И., Солодова Г.С. Социальное конструирование этничности. *Социс*. 2013; № 12 (356): 26–34.
9. Афанасьева А.Б. *Этнокультурное образование как феномен культурного поля*: монография. Санкт-Петербург: ФГБОУ ВПО «СПГУТД», 2014.
10. Малахов В.И. *Культурные различия и политические границы в эпоху глобальных миграций*. Москва: Новое литературное обозрение; Институт философии РАН, 2014.
11. Жиляева М.С., Коваль Н.А. Психологическая структура этнокультурной компетентности будущих специалистов социальной сферы (теоретический анализ). *Миры культур и культура мира*: сборник материалов 3-й Всероссийской научно-практической конференции «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития». Москва: МГППУ, 2016: 38–41.
12. Козлова А.Г. *Воспитание этнотолерантности подростка в семье*: словарь. Санкт-Петербург: Нестор, 2005.
13. Мирошниченко У.О. Контекстная модель формирования этнокультурной компетентности социального работника. *Образовательные технологии*. 2012; № 4: 39–47.
14. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование*. Приказ от 22 февраля 2018 г. № 121. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/?ysclid=minf9p4piz378686219
15. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах*. Приказ Минпросвещения России от 17.08.2022 № 742. (Зарегистрировано в Минюсте России. 22.09.2022 № 70193). Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=477612&ysclid=minfbte2if651802766
16. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования–бакалавриат по направлению подготовки 26.03.02 Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры.* Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 14 августа 2020 г. № 1021 (с изменениями и дополнениями). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-26-03-02-korablestroenie-okeanotehnika-i-sistemotehnika-obektov-morskoy-infrastruktury-1021/?ysclid=minfcdx7fz538228221
17. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 26.02.03 Судовождение*. Приказ Минпросвещения России от 12.12.2024 № 872. (Зарегистрировано в Минюсте России 21.01.2025 № 80985). Available at: https://kachestvo.ggtu.ru/

References

1. Vasil'kova O.V. Integraciya `etnokul'turnogo komponenta v process obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh fakul'tetov v regional'nom vuze. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 9, № 2: 146-155.
2. Novikova L.A. `Etnicheskaya identichnost' kak osnova formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti studentov vuza. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2021; T. 31, № 2: 217-224.
3. Cham M.F., Obdalova O.A. Kommunikativnyj trening kak sredstvo razvitiya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii inostrannyh studentov v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede universiteta. *Yazyk i kul'tura*. 2023; № 61: 324-347.
4. Sat L.V. Vliyanie na trudovuyu deyatel'nost' mezhnacional'nyh, `etnokul'turnyh ili inyh processov. *Molodoj uchenyj*. 2023; № 14 (461): 242-245. Available at: https://moluch.ru/archive/461/101354
5. Evdoshenko O.V., Kulagina N.P. Pedagogicheskie usloviya razvitiya tolerantnosti i kul'tury mezhnacional'nogo obscheniya u studentov v usloviyah sovremennogo obschestva. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 4. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31859
6. Makarenko A.S. *Sobranie sochinenij*: v 5 t. Moskva, 1955; T. 4.
7. Volkov G.N. `*Etnopedagogika*. Moskva: Akademiya, 1999.
8. Krasnopol'skaya I.I., Solodova G.S. Social'noe konstruirovanie `etnichnosti. *Socis*. 2013; № 12 (356): 26-34.
9. Afanas'eva A.B. `*Etnokul'turnoe obrazovanie kak fenomen kul'turnogo polya*: monografiya. Sankt-Peterburg: FGBOU VPO «SPGUTD», 2014.
10. Malahov V.I. *Kul'turnye razlichiya i politicheskie granicy v `epohu global'nyh migracij*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie; Institut filosofii RAN, 2014.
11. Zhilyaeva M.S., Koval' N.A. Psihologicheskaya struktura `etnokul'turnoj kompetentnosti buduschih specialistov social'noj sfery (teoreticheskij analiz). *Miry kul'tur i kul'tura mira*: sbornik materialov 3-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Prakticheskaya `etnopsihologiya: aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya». Moskva: MGPPU, 2016: 38-41.
12. Kozlova A.G. *Vospitanie `etnotolerantnosti podrostka v sem'e*: slovar'. Sankt-Peterburg: Nestor, 2005.
13. Miroshnichenko U.O. Kontekstnaya model' formirovaniya `etnokul'turnoj kompetentnosti social'nogo rabotnika. *Obrazovatel'nye tehnologii*. 2012; № 4: 39-47.
14. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie*. Prikaz ot 22 fevralya 2018 g. № 121. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/?ysclid=minf9p4piz378686219
15. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 44.02.02 Prepodavanie v nachal'nyh klassah*. Prikaz Minprosvescheniya Rossii ot 17.08.2022 № 742. (Zaregistrirovano v Minyuste Rossii. 22.09.2022 № 70193). Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=477612&ysclid=minfbte2if651802766
16. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya-bakalavriat po napravleniyu podgotovki 26.03.02 Korablestroenie, okeanotehnika i sistemotehnika ob`ektov morskoj infrastruktury.* Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 14 avgusta 2020 g. № 1021 (s izmeneniyami i dopolneniyami). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-26-03-02-korablestroenie-okeanotehnika-i-sistemotehnika-obektov-morskoy-infrastruktury-1021/?ysclid=minfcdx7fz538228221
17. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 26.02.03 Sudovozhdenie.* Prikaz Minprosvescheniya Rossii ot 12.12.2024 № 872. (Zaregistrirovano v Minyuste Rossii 21.01.2025 № 80985). Available at: https://kachestvo.ggtu.ru/


*Статья поступила в редакцию 17.02.26*

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-60-65

***Tomilina S.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

**FEATURES OF THE STAGES OF STATE PATRIOTISM DEVELOPMENT IN RUSSIA.** The article examines the periodization of development of state patriotism in Russia. The author attempts to specify the periodization of the development of such a branch of patriotism as state patriotism and to determine the features of each stage. The objective of the study is to bring to the broad scientific community the stages of development of state patriotism in Russia, its specifics, and distinctive features. The research methodology involves the use of the potential of the specific historical, civilizational, cultural, axiological, and anthropological approaches, which ensured a holistic examination of the stated topic. The following pedagogical methods are creatively applied: theoretical analysis, synthesis, abstraction, generalization, comparative-historical analysis, and systematization. The research result is as follows: the periodization has been clarified, and the features of the stages of the development of state patriotism in Russia have been systematized. The new scientific provisions and ideas are of interest to scientists, young researchers, and practitioners of educational and patriotic activities, as well as to Russian students.

*Key words:* **education, state patriotism, state-patriotic education, cadets, naval educational institutions, features, formation, stages**

***С.Н. Томилина,** канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ПАТРИОТИЗМА В РОССИИ

Автором статьи предпринята попытка конкретизировать периодизацию развития такого направления патриотизма, как государственный патриотизм, и определить особенности каждого этапа. Основная задача публикации: довести до широкой научной общественности этапы развития государственного патриотизма в России, его специфику и характерные особенности. Методология исследования предусматривает применение потенциала конкретно-исторического, цивилизационного, культурологического, аксиологического и антропологического подходов, обеспечивших целостное рассмотрение заявленной темы. Творчески применены следующие педагогические методы: теоретический анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнительно-исторический и систематизация. В результате исследования уточнена периодизация и систематизированы особенности этапов развития государственного патриотизма в России. Новые научные положения и идеи представляют интерес для ученых, молодых исследователей и практиков воспитательно-патриотической деятельности, отечественной учащейся молодежи.

*Ключевые слова:* **воспитание, государственный патриотизм, государственно-патриотическое воспитание, курсанты, морские учебные заведения, особенности, формирование, этапы**

Патриотизм – это ключевой элемент российской гуманитарной науки и культуры с очень давней историей и многовековыми традициями, выступающий не просто историко-культурным феноменом, но и ключевым ценностным основанием российской государственности. Исследуемая тема актуальна по нескольким причинам:

– *существенность государственного патриотизма* как одного из направлений заключается в его роли в формировании духовно-нравственных ценностей общества и обеспечении национальной безопасности государства;

– *важность патриотического воспитания.* Оно является одним из важнейших направлений государственного управления и представляет собой не только идеологию общества, но и гарант национальной безопасности и целостности страны;

– *обострение международной и военно-политической обстановки в мире*. В условиях текущей геополитической обстановки, характеризующейся открытыми угрозами со стороны стран «коллективного Запада», патриотическое воспитание становится ключевым элементом государственной молодежной политики России. Усиление внимания к этой сфере позволит привлечь больше участников воспитательного процесса и охватить большее число молодых людей, вовлеченных в конструктивную деятельность. Эффективное патриотическое воспитание является залогом единства России, ее защиты от внутренних и внешних угроз, а также обеспечения социальной и политической стабильности;

– *необходимость изучения исторического опыта*. На разных этапах развития России перед патриотическим воспитанием стояли свои задачи, были свои методы и формы. Изучение исторического опыта помогает создать систему патриотического воспитания;

– *связь патриотизма с общественно-политической обстановкой*. Чувство патриотизма влияет на отношение человека к своему Отечеству, окружающим людям, выбору правительства, сохранению культурного и экологического наследия;

– *значимость воспитания молодёжи как компетентных профессионалов и патриотов-государственников.* В современной ситуации развития России важно воспитывать молодёжь не только как компетентных профессионалов, востребованных компаниями и работодателями, но и как настоящих патриотов, государственников, осознающих, что государство – это форма существования общества и пока существует государство, будет существовать и любимое Отечество, и наша Родина – Российская Федерация [1].

Таким образом, изучение особенностей этапов развития государственного патриотизма в России актуально для понимания сущности этого феномена, процессов государственно-патриотического воспитания и формирования государственной позиции современной учащейся молодежи.

По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения на 2025 год, доля патриотов среди молодёжи 18–24 лет достигла 99%, а среди людей 25–34 лет – 92% [2]. Проведенный опрос выпускников судоводительского факультета Новороссийского морского университета (февраль 2025 года) показал, что 100% респондентов признают себя патриотами России, патриотами государства. В то же время 67% из них не смогли назвать основные этапы становления государственного патриотизма в нашей стране и изложить особенности каждого этапа. Данный факт ориентирует нас на целесообразность теоретической разработки данной темы и организацию её изучения курсантами.

Объект исследования: государственный патриотизм в России.

Цель исследования: изучить и проанализировать этапы становления российского государственного патриотизма, определив их периодизацию и особенности.

Задачи исследования: а) раскрыть динамику становления государственного патриотизма в России, выделив его ключевые вехи; б) проанализировать историческую траекторию развития государственного патриотизма в России; в) показать, как развивался патриотизм, ориентированный на государство, в России.

Научная новизна исследования заключается: а) в комплексном подходе к анализу исторического развития государственного патриотизма в России; б) интеграции различных исследовательских методов для изучения феномена государственного патриотизма.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно позволяет объективно изучить исторический процесс формирования государственного патриотизма в России, выявить специфику функционирования государственного патриотизма на различных этапах и обосновать необходимость разработки новых подходов к организации патриотического воспитания учащейся молодежи.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов: а) в научном изучении проблем (педагогических, философских, социологических, исторических и др.), связанных с патриотизмом и государственным патриотизмом в России; б) в учебном процессе в вузах (результаты исследования могут быть применены при создании учебно-методической литературы и разработке учебных курсов).

Исследование направлено на создание комплексной картины развития государственного патриотизма в России, что позволит более эффективно выстраивать современную систему патриотического воспитания с учетом исторического опыта и современных вызовов.

Методы исследования: теоретический анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, систематизация и сравнительно-исторический. Использованные методы позволили обстоятельно изучить динамику и логику становления и развития государственного патриотизма, выявить его особенности.

В рамках данного исследования государственный патриотизм трактуется как форма патриотизма, являющаяся государственной и общественной ценностью. Он выражается в глубокой любви, гордости, уважении и преданности граждан своей стране, Родине и народу. Это проявляется в осознанном выполнении конституционных, гражданских, профессиональных и воинских обязанностей перед Российским государством, а также в реальной готовности активно участвовать в учебе, общественно полезной и профессиональной деятельности, защищая интересы и суверенитет России [3, с. 198].

Отечественные ученые (А.К. Быков, А.Н. Вырщиков и М.Б. Кусмарцев, В.И. Лутовинов, А.Н. Томилин и другие), специализирующиеся в сфере патриотизма, выделяют пять его основных направлений (табл. 1).

Эти направления не исчерпывают все подходы к пониманию патриотизма, но отражают основные векторы исследований в отечественной науке. Учёные часто комбинируют несколько аспектов, подчёркивая многогранность этого феномена.

Для проводимого исследования особое значение имеет одно из этих направлений, а именно: государственный патриотизм. Анализ научной литературы позволяет определить основные этапы в развитии государственного патриотизма в нашей стране (зарождение, московский, петровский, имперский, советский, современный (демократический)) и, как следствие, процесса государственно-патриотического воспитания в России.

*На первом этапе зарождения (середина IX – середина XV вв.)* происходило становление российского государства, а вместе с ним постепенное формирование отечественной концепции патриотизма и системы государственно-патриотического воспитания граждан, особенно воинов. В научной литературе этот период именуют древнерусским. Объединение древних славян в племена и роды, а также создание военной структуры были обусловлены острой потребностью в вооруженной обороне от многочисленных противников. Исследованию содержания и специфики патриотизма этого периода посвящены научные работы А.В. Абрамова, А.Г. Агаева, И.Н. Данилевского, Н.М. Карамзина, М.М. Крома, С.И. Матвеева, Г.А. Мациевской, А.С. Стрельцова и др.

По мнению Г.А. Мациевской, в этот период закладываются фундаментальные основы патриотического сознания, перечень патриотических ценностей,

Таблица 1

Направления исследования патриотизма

| Направление | Краткая характеристика |
|---|---|
| Возвышенно-эмоциональное | Патриотизм рассматривается как возвышенное чувство любви к Родине, Отечеству, связанное с эмоциональным отношением к природе, родному краю, отчему дому и картинам детства. Для этого направления характерно акцентирование на силе и возвышенности чувства, но при этом часто игнорируется деятельностная сторона патриотизма |
| Деятельностное | Патриотизм понимается не только как чувство, но и как деятельность, поступки личности, группы или нации, направленные на благо Родины. Сила патриотического чувства должна побуждать к активным действиям: защите интересов страны, участию в общественной жизни, служению Отечеству. Этот подход подчёркивает, что патриотизм проявляется в конкретных поступках и социальной активности |
| Государственный патриотизм | Патриотизм рассматривается через призму государства. Считается, что деятельность по формированию патриотического сознания должна осуществляться государственными институтами в тесном взаимодействии с гражданским обществом |
| Патриотизм личности | Здесь акцент делается на личности как субъекте патриотизма. Патриотизм рассматривается как акт духовного возвышения человека, ощущение идентичности с Родиной, как высшая ценность и служение своему народу |
| Духовно-религиозное | Патриотизм связывается с духовными и религиозными аспектами.<br>В контексте православия патриотизм может рассматриваться как один из способов исполнения заповеди Божьей о любви к ближнему |

которые впоследствии стали опорными для развития патриотизма в российской цивилизации [4, с. 50].

Специфика патриотизма древнерусского периода включала особенности, связанные с законодательными нормами, ролью литературы, влиянием религии и проявлением патриотизма в военной сфере. При этом в период древнерусского государства не существовало чётко определённой концепции патриотизма, но были мысли и чувства, устремления и деяния, которые сегодня характеризуются как патриотические.

*Законодательные нормы древнерусского периода* (Древней Руси) включали нормы обычного права, княжеские уставы, свод законов «Русская Правда» и международные договоры. По мнению Г.С. Працко, законодательство того периода отражало «не только регулирование отношений внутри общества, но и способствовало укреплению княжеской власти и централизованного управления в условиях роста и развития древнерусского государства» [5, с. 137].

*Литература Древней Руси* проникнута идей единства и независимости русских земель. Историческим подтверждением этого является трактат киевского митрополита Иллариона, известный как «Слово о законе и благодати», в котором автор отстаивал идею равноправия всех христианских народов и утверждал национальную и религиозную самобытность русского государства; «Повесть временных лет» (XI – начало XII века) – летопись, которая осуждала междоусобицы, напоминала о внешних опасностях, говорила о величии и славе родины, необходимости единства; Общерусский летописный свод 1409 года, в котором освещалась как история борьбы отдельных русских княжеств между собой, так и борьба всей Русской земли с татарами. В былинах и летописях воспевались подвиги богатырей, князей и простых воинов, которые без страха выступали против врага ради свободы страны, что свидетельствует об отражении патриотических идей в литературных произведениях [6]. Призыв к единению Руси перед опасностью извне – ведущая идея в «Слове о полку Игореве» (XII в.). Автор требовал от князей согласованных действий в борьбе с общим врагом, обвиняя их в нежелании вместе выступить на защиту страны. Тема прославления героизма также звучит в житии Александра Невского, в котором воссоздан героический образ полководца, защитника родной земли и умного политика. В.В. Кусков утверждает, что древнерусская литература характеризуется как фундамент национальной русской художественной культуры, в основе которого лежат высокие нравственные идеалы, вера в человека и его возможности нравственного совершенствования, вера в силу слова, патриотический пафос служения Родине, а также вера в конечное торжество добра над злом [7].

*Православная религия* стала важным фактором формирования патриотического сознания у населения. Влияние православной религии на людей, их духовно-нравственные качества было очень значительным. Православие играло ключевую роль в формировании национального самосознания русских людей, объединяя их в борьбе за независимость государства. Клич «За землю русскую!» сменился на «За землю православную!». В понимании духовенства патриотизм был тесно переплетен с православной верой и проявлялся в таких добродетелях, как терпимость, человеколюбие и готовность прийти на помощь ближнему в час испытаний [8].

*Военное дело* в Древней Руси было направлено на защиту русской земли и народа. В основе мировосприятия древних восточных славян лежало глубокое чувство привязанности к родной земле, выражавшееся в неустанном стремлении оберегать её от всяческих угроз и создавать благодатную почву для её благоденствия и развития. К основным особенностям воинского воспитания относятся: а) тесная связь с повседневной деятельностью: постоянные военные действия требовали от мальчиков раннего освоения оружия, развития стойкости духа и тела, а также формирования дисциплинированного поведения; б) военно-физическая подготовка включала широкий спектр дисциплин: владение щитом, искусство фехтования, плавание, гребля, верховая езда, метание копий и стрельба из лука; в) доступ к углубленной военной подготовке был ограничен и принадлежал княжеской дружине, которая представляла собой профессиональное воинское формирование, тесно связанное с князем; г) моральный кодекс воина включал в себя такие понятия, как честь, достоинство, самоконтроль, верность товарищам и лидеру, а также полное пренебрежение к опасности [9, с. 68]. Начало XIII века ознаменовалось переосмыслением государственной идеологии на Руси, где центральное место заняла концепция служения Отечеству и ближним. Принятие христианства сыграло ключевую роль, предоставив духовную основу для объединения разрозненных княжеств в единое государственное образование.

Следовательно, на этапе зарождения патриотизм характеризовался следующими аспектами:

– его проявления были тесно связаны с любовью и преданностью к ближайшему окружению: семье, роду, племени, а также к земле, которая кормила и давала приют славянам;

– патриотизм считался воплощением воинской доблести, мужества и героизма, являясь неотъемлемой частью силы русского народа и необходимым условием для сохранения свободы и независимости русских земель;

– он носил ярко выраженный личный характер, проявляясь в верности своему князю и его дружине, которые олицетворяли собой защиту и единство;

– формировались духовно-нравственные и социально-политические предпосылки патриотического чувства;

– постепенно шло формирование патриотического сознания русских людей.

*Второй этап – московский (середина XV – конец XVI вв.).* Исследованию специфики московского этапа формирования патриотизма в России посвящены научные труды таких ученых, как Л.Н. Гумилев, А.В. Доронин, К.Ю. Ерусалимский, М.М. Кром, В.Г. Русских, Р.О. Яковлев и др.

К примеру, М.М. Кром в своих работах анализировал эволюцию патриотического сознания в Московской Руси в эпоху формирования раннемодерного государства. Он рассматривал этот процесс в контексте становления централизованного государства при Иване III и отмечал, что корни государственного патриотизма следует искать не только в период Смуты, но и в эпоху консолидации земель вокруг Москвы. Процесс создания единого законодательства (Судебники), стандартизация денежной системы, реформы центрального и местного управления, а также созыв соборов в середине XVI века были важными этапами в «строительстве» государства. Эти меры способствовали осознанию его целостности и преодолению раздробленности, что, в свою очередь, стало предпосылкой для формирования государственно-патриотического сознания [10]. К.Ю. Ерусалимский в своей книге «Император Святой Руси» рассматривает идеологемы Московского царства XV – начала XVIII вв., включая понятия «Святая Русь», «царь и император», «Третий Рим». Ученый анализирует коллективные представления того времени и роль религии в формировании идентичности, что косвенно затрагивает и аспекты патриотического сознания [11]. А.В. Доронин в своих работах обращался к особенностям русского патриотического сознания XVI–XVII вв. Он исследовал, как изменялось понимание «русской земли» и «московского» в этот период, и поднимал вопрос о возможных этнокультурных коннотациях московского патриотизма [12].

Исследования этих учёных позволяют проследить, как в период становления Московского государства трансформировалось понимание Отечества, формировались представления о государственной идентичности и зарождался государственный патриотизм, тесно связанный с личностью правителя и идеей служения государству. Данный этап знаменуется тем, что Москва становится центром, вокруг которого объединяются русские земли. Идея единого централизованного государства набирает силу. Сплочение нации вокруг общей идеи не только увеличивает мощь государства, но и одновременно пробуждает и укрепляет патриотические чувства и патриотическое сознание граждан [13].

Важнейшие особенности второго этапа:

– оформилась теория о «Москве – третьем Риме» (автор – монах псковского Елеазарова монастыря Филофей (1450–1525)). Он писал о том, как веками центр христианского мира двигался, словно по невидимой нити. Сначала это был Рим, затем – величественный Константинополь, «Второй Рим». Но когда Византия, увы, изменила своим православным корням, подписав унию с католиками, бремя истинного христианства легло на плечи Москвы. Именно она, оставшись верной вере предков, стала новым, сияющим «третьим Римом» – хранителем подлинной веры;

– обосновано усиление великокняжеской власти в начале XVI в. в «Сказании о князьях Владимирских». Эти сказания обосновывали право московских великих князей на самодержавную власть;

– церковь поддерживала объединительную политику московских государей. Церковные деятели – митрополиты, руководители крупных монастырей – оказывали моральную поддержку московским князьям, вдохновляли русских князей, воевод, простых воинов на защиту родных земель;

– церковь формировала образ «воина Христова», поддерживая власть и мобилизуя общество против внешних врагов, являющихся угрозой божественному порядку;

– литературное творчество Москвы XVI века отличалось созданием масштабных трудов, обобщающих знания и события. Яркими примерами служат такие произведения, как «Великие Четьи Минеи» и «Степенная книга». В сочинениях, посвященных Куликовской битве, особенно ярко выражались мысли о сплочении русских земель и избавлении Руси от общего противника. Центральной фигурой этих произведений являлся образ православного князя-патриота, для которого верное служение своей родине было высшей ценностью;

– Московское летописание XVI века сосредоточилось на идеях триумфа православия, укрепления государственного единства и утверждения сильной княжеской власти. Летописцы Москвы проделали значительную работу по систематизации и объединению материалов из различных областных летописных сводов.

Следовательно, особенности развития патриотизма на московском этапе (середина XV – конец XVI вв.) связаны с объединением русских земель вокруг Москвы. Этот процесс повлиял на идеологию, роль православной церкви, отражение патриотических идей в литературе и политику государства.

*Третий этап – петровский (с конца XVI в. до 1725 года).* В годы царствования Петра I патриотизм был призван на службу государству через законодательные меры, систему воспитания и особенности военной сферы, а также изменения в общественном сознании. «Устав ратных и пушечных дел» (1607–1621 гг.) юридически утвердил патриотизм как абсолютную ценность, стоящую над всеми другими. При Петре I патриотизм стал краеугольным камнем российской государственной идеологии, что отразилось в лозунге «Бог, Царь и Отечество». В этот период русский воин жертвовал собой не ради личной славы или монарха, а ради интересов Родины. Идеологию государственного патриотизм, в первую очередь продвигал сам монарх. Однако за формирование и детальную проработку этой

концепции отвечали такие видные деятели, как А.Д. Кантемир, И.Т. Посошков, Ф. Прокопович, В.Н. Татищев, И.Ю. Трубецкой, А.М. Черкасский и другие, которые входили в состав так называемой «Ученой дружины». Ведущую роль играл Феофан Прокопович, известный своей активной проповеднической и пропагандистской деятельностью в интересах царя.

В современных условиях различные аспекты петровского периода, направленного на развитие государственного патриотизма, рассматривали в своих работах Т.И. Алиев, Ю.Н. Арзамаскин, А.А. Бобылева, Е.И. Бонева, И.С. Гришаева, С.В. Жданова, М.И. Завгородняя, О.В. Кепель, Д.И. Рогов, А.Н. Томилин и др. Все исследователи сходятся во мнении, что при Петре I патриотизм стал основополагающей государственной идеологией.

Так, Т.И. Алиев подчеркивает, что особым признаком государственного патриотизма петровской эпохи было утверждение приоритета государственных интересов над личными. Предполагалось, что каждый россиянин должен жить, трудиться и служить на благо и во славу народа и Отечества, не считаясь с личными жертвами [14]. А.А. Бобылева подчеркивает, что этот государственный патриотизм стал высшей ценностью, определяющей личные качества человека [15]. Е.И. Бонева же акцентирует внимание на целенаправленной деятельности царя и государства по формированию у граждан глубокой привязанности, верности и готовности к самоотверженному служению стране, особенно в периоды войн [16].

Для данного периода свойственны следующие особенности:

– закрепление патриотизма как нормы поведения в законах петровской эпохи;

– патриотизм становится основной гражданской добродетелью личности;

– истинный патриотизм заключался в добросовестной службе государству и Отечеству, в полной отдаче себя государственным делам. Эта самоотверженность ставилась превыше всего и считалась главной добродетелью;

–Указе «О защите Отечества» (март 1707 года): Пётр I реализовал понятие патриотизма, провозгласив программу всеобщей защиты Родины;

– Указ о единонаследии 1714 года: землевладелец, имеющий сыновей, мог завещать всё своё недвижимое имущество только одному из них по своему выбору, остальные были обязаны нести службу;

– активизация просветительской деятельности привела к созданию образовательной сети, модернизации учебных программ и алфавита, а также к развитию книгопечатания. Целью было воспитание грамотных, образованных, добропорядочных и рачительных подданных, преданных государству. Обучение стало обязательным для дворян и приравнивалось к государственной службе;

– в стенах кадетских корпусов рождалась особая система воспитания. Дух товарищества и нерушимой сплочённости, простая обстановка и зачастую суровые будни кадетской жизни становились кузницей характера. Здесь воспитывались понятия чести и долга, зарождалась беззаветная любовь к Родине и готовность отдать за неё самое дорогое – жизнь [13];

– образование превратилось в краеугольный камень для построения успешной карьеры как в рядах вооруженных сил, так и в аппарате государственной власти;

– стремление Петра Великого к служению своей земле, проявленное в его жизни, стало не только примером для подражания, но и мощным источником патриотического духа;

– были заложены основы новой системы воспитания в войсках, которая строилась на фундаменте патриотизма, понимания воинского долга, чувства товарищеской взаимовыручки и неукоснительного соблюдения дисциплины. Эта система включала в себя следующие важные аспекты: а) укрепление воинской дисциплины (Петр I придавал огромное значение дисциплине как основе боеспособности армии, считая ее важнейшим воспитательным фактором); б) формирование высоких моральных качеств и боевого духа (для поощрения доблести и героизма отличившихся генералов награждали медалями и повышали в звании, а солдат мотивировали увеличением жалованья); в) создание системы поощрений и ритуалов (введение новых воинских церемоний, орденов и медалей служило целям патриотического воспитания, укрепляя чувство гордости за службу Отечеству);

– рост народного национального самосознания (в эпоху правления Петра I характерен рост государственного начала в нём). Доминирование девиза «Бог, Царь и Отечество»;

– формирование идеологии российского патриотизма: служение российскому Отечеству стало для большинства государственных деятелей ведущим идейным и психологическим мотивом деятельности. На патриотической основе объединялись разные по своему происхождению, образованию, национальной и конфессиональной принадлежности соратники Петра Великого.

*Четвертый этап – имперский (1725 – начало XX веков).* В этот период Россия становится мощной империей. Императорская власть доминировала над церковной, хотя последняя и оставалась значимой в общественной и политической жизни. В XIX веке министр просвещения граф Уваров сформулировал триаду «Православие, самодержавие, народность», ставшую выражением российской национальной идеи. Однако начиная с середины XIX века обострение социальных конфликтов породило новый вид патриотизма – революционно-демократический, который в итоге привел к падению монархии. Первая мировая война вызвала всплеск патриотизма и породила лозунг «За Веру, Царя и Отечество». Эта патриотическая идея сохранилась и после революции 1917 года, но в условиях угрозы новая власть провозгласила «Социалистическое Отечество в опасности!».

Данный этап характеризуется стремлением власти к укреплению патриотизма.

В XVIII–XIX веках в русской мысли велись дискуссии о природе патриотизма. Выделяют два основных подхода к патриотическому воспитанию: 1) утилитарно-охранительный (М.Н. Катков, Д.А. Толстой, С.С. Уваров), который сводил патриотизм к послушанию и повиновению власти; 2) общественно-патриотический (И.И. Бецкой, Е.Р. Дашкова, Н.И. Новиков, А.Н. Радищев), видевший идеал гражданина в свободной личности, преданной общественному долгу и национальным традициям.

Революционные демократы (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский) связывали патриотизм с борьбой за социальную справедливость и свободу народа. Славянофилы (К.С. Аксаков, И.В. Киреевский, А.С. Хомяков) акцентировали внимание на национальной духовности и религиозности как основе патриотизма.

Педагоги конца XIX – начала XX веков (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский и др.) считали патриотическое воспитание одной из ключевых задач образования.

Патриотизм в имперской России часто связывали с религиозностью. Защита Отечества рассматривалась как священная обязанность, а церковь играла ключевую роль в формировании патриотического сознания. С 1890 года в армии появилась специальная военная структура Русской православной церкви, были введены официальные должности священников. Доктрина «Москва – третий Рим» и идеи иосифлянства также влияли на формирование имперского патриотизма.

Тема государственного патриотизма имперского периода продолжает привлекать внимание современных учёных, таких как В.Я. Гросул, В.А. Гусев, В.В. Журавлёв, О.Ю. Колпачёва, М.Н. Лукьянов, А.Ю. Минаков, О.А. Найда, Э.А. Попов, В.Ю. Ростовский и др.

Например, в монографии В.Ю. Ростовского «Патриотизм и военно-патриотические традиции России» анализируется российский имперский патриотизм в эпоху становления абсолютизма, рассматривается его связь с имперской идеологией и роль офицерства как носителя патриотических идей и традиций [17].

Таким образом, формирование государственного патриотизма в имперский период было многогранным процессом, включавшим образовательные, воспитательные, идеологические и религиозные механизмы. Его изучение позволяет понять, как государство в те годы стремилось консолидировать общество вокруг идеи служения монарху и Отечеству.

К особенностям формирования государственного патриотизма в имперском периоде следует отнести:

– принятие триады «православие, самодержавие, народность», которая стала официальным курсом царской политики;

– патриотизм воспринимался как долг служения Отечеству, который часто отождествлялся с верностью монарху;

– идея служения государству распространялась не только на военную, но и на гражданскую службу;

– православие играло ключевую роль в формировании патриотического сознания. Церковь выступала идеологическим союзником власти, поддерживая идею защиты Отечества как священной обязанности;

– с XVIII века начала формироваться система патриотического воспитания, которая охватывала различные социальные группы. Важную роль играли кадетские корпуса и императорские лицеи, где готовили специалистов для военной и государственной службы. В учебных заведениях акцент делался на формировании чувства долга, чести, готовности защищать Отечество;

– патриотизм подкреплялся идеологическими кампаниями, торжественными мероприятиями (молебны, парады), ритуалами (принятие присяги, награждение героев);

– со временем понятие патриотизма расширялось: от простой любви к родине и верности царю это понятие выросло до осознания гражданских обязанностей и общечеловеческих идеалов;

– в XIX веке среди части интеллигенции и революционеров формировалось понимание патриотизма, не сводимого к поддержке власти, а связанного с интересами народа и общества;

– патриотизм в имперский период часто становился полем борьбы разных идеологий и интересов. Например, в начале XX века наблюдался конфликт между официальным патриотизмом и радикальными революционными идеями. Первая мировая война продемонстрировала, как первоначальный патриотический подъём может смениться разочарованием во власти из-за её неэффективности.

Следовательно, государственный патриотизм в имперский период был сложным явлением, сочетавшим идеологические конструкции, социальные практики, религиозные установки и реакцию на внешние вызовы, но при этом подверженным внутренним противоречиям и изменениям в зависимости от исторических условий.

*Пятый этап – советский (октябрь 1917 – декабрь 1991 гг.).* В те годы в России доминировал патриотизм интернационально-социалистического характера. Этот этап ознаменовался значительными успехами страны, такими как индустриализация, триумф в Великой Отечественной войне, освоение целинных земель, исторический полет первого человека в космос и модернизация экономи-

ки. Все эти достижения были тесно связаны с высоким уровнем патриотического самосознания, присущего советскому обществу.

Теме патриотизма в советском периоде уделялось особое внимание как со стороны государственной власти, партийных органов, так и ученых.

Так, Р.Я. Мирский исследовал соотношение патриотизма и интернационализма. Н.И. Губанов выявил отличия советского патриотизма от патриотизма монархического прошлого. В.Г. Криворотенко подробно охарактеризовал формы и методы воспитания молодёжи в условиях середины 1930-х годов, проследил основные линии формирования советского патриота-защитника страны. С.В. Галдобина провела историографическое исследование «Военно-патриотическое воспитание населения СССР в 1946–1991 гг.». И.А. Токарев показал формирование и реализацию партийно-государственной политики СССР в сфере идеологии, культуры и образования в годы войны. Р.М. Николаев и Е.А. Попов показали роль традиционных ценностей в формировании обновлённой советской культурной идентичности в годы Великой Отечественной войны. О.Ю. Никонова рассмотрела советский патриотизм с социокультурных позиций, что позволило выявить особенности и специфику формирования патриотического дискурса на Урале.

Важнейшими особенностями формирования и развития государственного патриотизма в советские годы следует считать следующие:

– сочетание идеи пролетарского интернационализма (солидарность с трудящимися других стран) и любви к социалистическому Отечеству – СССР. Это позволяло консолидировать многонациональное государство, подчёркивая единство всех народов страны в рамках общесоюзного патриотизма;

– его рассмотрение через призму классовой борьбы и социалистических идеалов;

– отождествление любви к Родине с преданностью социалистическому строю, партии, советской власти и её вождям;

– патриотизм требовал не только защиты страны, но и поддержки существующего политического режима, его целей и задач;

– формирование патриотизма было централизованным и осуществлялось под строгим контролем государства и Коммунистической партии Советского Союза. Партийные органы, средства массовой информации (СМИ), образовательные учреждения, общественные организации (Комсомол, пионерская организация) активно участвовали в патриотическом воспитании. Использовались методы агитации, пропаганды, идеологического воздействия через все доступные каналы;

– воспитание на примерах героизма советских людей в годы Великой Отечественной войны;

– предусматривает обращение к историческим традициям России;

– применялся для сплочения народа вокруг государства в условиях внешней угрозы;

– формировался «сверху» через административные механизмы. Идеологические установки строго контролировались, а отклонение от официальной линии могло повлечь репрессии. Это приводило к определённому искажению искренних патриотических чувств в пользу идеологического шаблона.

Следовательно, советский патриотизм был сложным социально-духовным феноменом, сочетавшим идеологические, исторические, культурные и практические аспекты, подчинённые целям укрепления социалистического государства.

*Шестой этап – демократический (с конца 1991 года по настоящее время).* Текущий период характеризуется постепенным возрождением истинного российского патриотизма. Этот процесс можно условно разделить на две фазы: первая – это период отказа от патриотизма, сопровождавшийся ликвидацией воспитательных структур и организаций, а также забвением накопленного опыта, форм и методов воспитательной работы со всеми категориями граждан и военнослужащих. Вторая фаза – это собственно возрождение идеи патриотизма. С конца 1980-х – начала 1990-х годов XX века патриотическое сознание в России приобрело неустойчивый, аморфный и неопределенный характер. Хотя понятия «патриотизм» и «патриотическое воспитание» являются общеизвестными, на протяжении нескольких десятилетий конца XX и начала XXI веков они были необоснованно выведены из поля зрения, что негативно отразилось на процессе воспитания граждан России, включая военнослужащих российской армии и флота.

Тему государственного патриотизма в современной России исследовали многие учёные, которые анализировали его сущность, типологию, правовое регулирование и роль в государственной политике. Среди них В.Д. Байрамов, И.В. Бочарников, А.К. Быков, Н.Д. Владыченкова, Ю.Г. Волков, А.Н. Вырщиков, Е.Г. Дедов, Е.Е. Дедова, С.Л. Кандыбович, М.Б. Кусмарцев, В.И. Лутовинов, Х.И. Мальсагова и др.

Так, В.Д. Байрамов, И.В. Бочарников, С.Л. Кандыбович и другие в коллективной монографии «Патриотизм современной российской молодёжи: концептуальные основания и технологии воспитания» (2013) анализировали духовные, культурно-исторические и социально-политические основы российского патриотизма. Хотя работа фокусировалась на молодёжи, в ней затрагивались вопросы государственного подхода к патриотизму и его роли в государственной политике. Ю.Г. Волков и соавтор рассматривали проблему патриотического самоопределения молодёжи. Ученые отмечают, что существующая патриотическая повестка дня, адекватная патриотизму государственного типа, не учитывает запросы молодёжи на гражданственность и реальную включённость в общественные процессы. Х.И. Мальсагова в своих работах выделяла два типа патриотизма: гражданский и государственный. Государственный патриотизм, по её определению, заключается в выделении государства как объекта патриотизма, а не Родины. Этот тип часто ассоциируется с державным патриотизмом, который фокусируется на абсолютной уникальности и величии государства. Ученая отмечала, что такой подход несёт в себе социальные риски трансформации в национализм и ксенофобию.

Эти исследователи рассматривали государственный патриотизм с разных сторон: как идеологическую конструкцию, правовое явление, инструмент консолидации общества и элемент государственной политики. Их работы помогают понять механизмы формирования и функционирования государственного патриотизма в современной России.

Современный этап формирования государственного патриотизма в России характеризуется рядом особенностей, связанных с политическими, социальными, культурными и информационными процессами. Эти особенности отражают как системные подходы государства, так и вызовы, с которыми сталкивается общество. Важнейшие из них:

– акцент на традиционных ценностях. В основе государственной политики в сфере патриотизма лежат традиционные российские духовно-нравственные ценности, закреплённые в Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». К ним относятся коллективизм, общественное благо, милосердие, уважение к истории, культуре и символам государства. Патриотизм рассматривается как одна из ключевых традиционных ценностей, обеспечивающих духовно-нравственную безопасность личности, общества и государства;

– связь с обеспечением национальной безопасности. В Стратегии национальной безопасности РФ (2021) патриотизм назван одной из традиционных российских духовно-нравственных ценностей, а духовно-нравственные ценности включены в число стратегических национальных приоритетов. Это подчёркивает роль патриотизма как фактора консолидации общества в условиях внешних и внутренних вызовов, включая геополитическое давление и информационные угрозы;

– военно-патриотический компонент. Значительное внимание уделяется военно-патриотическому воспитанию, укреплению престижа службы в Вооружённых Силах РФ и правоохранительных органах. Реализуются проекты, связанные с военной историей, проводятся мероприятия на местах военной истории, активно работает движение «Юнармия». Участники специальной военной операции привлекаются к преподаванию предмета «Основы безопасности и защиты Родины» и работе в военно-патриотических клубах;

– отсутствие единой управленческой вертикали. Патриотическое воспитание носит надотраслевой характер: его аспекты входят в полномочия различных органов государственной власти и местного самоуправления, а также общественных институтов. Это иногда приводит к недостаточной координации, дублированию мероприятий и неэффективности некоторых инициатив;

– значительная роль СМИ и информационного пространства. СМИ активно участвуют в трансляции государственных идей и патриотических ценностей. Они освещают значимые государственные события, исторические юбилеи, подвиги героев, культурные достижения страны, что способствует формированию чувства гордости за Родину. Однако существует проблема баланса между пропагандой патриотических ценностей и избеганием манипулирования сознанием;

– фокус на молодёжной аудитории. Молодёжь остаётся ключевым объектом патриотического воспитания. Реализуются программы и проекты, направленные на формирование патриотического сознания у подрастающего поколения, включая образовательные инициативы, конкурсы, форумы и военно-патриотические игры. В федеральном законе «О молодёжной политике в Российской Федерации» (2020) воспитание гражданственности, патриотизма и уважения к истории названо одним из основных направлений молодёжной политики;

– противодействие деструктивным идеям. В условиях глобализации, информационных войн и внешних вызовов государство активно работает над противодействием антипатриотическим настроениям, манипулированию информацией, пропаганде насилия и экстремизма. Особое внимание уделяется борьбе с попытками искажения исторических фактов;

– нормативное регулирование. Система патриотического воспитания имеет развёрнутое нормативное регулирование, включая Конституцию РФ, федеральные законы, указы Президента, постановления Правительства и региональные программы. Например, федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» включён в национальный проект «Образование»;

– комплексный подход. Патриотическое воспитание рассматривается как многогранный процесс, включающий социальные, культурные, образовательные и другие аспекты. Важную роль играют не только государственные институты, но и семья, образовательные учреждения, общественные организации;

– адаптация к современным реалиям. В условиях цифровизации и изменения медиапространства государство и общество ищут новые формы и методы патриотического воспитания, включая использование онлайн-платформ, социальных сетей и современных образовательных технологий.

Эти особенности отражают стремление государства сформировать консолидированное общество, ориентированное на укрепление суверенитета, защиту

национальных интересов и сохранение исторической памяти, но при этом сталкиваются с вызовами, связанными с глобализацией, информационными войнами и необходимостью баланса между патриотическим воспитанием и сохранением гражданских свобод. Одновременно приведенные особенности подчеркивают важность и значимость государственного патриотического воспитания будущих государственных служащих, членов экипажей отечественных транспортных судов.

Патриотизм – важное направление государственной политики, которое формирует у граждан любовь и уважение к Родине, ответственное отношение к стране. Актуальность темы связана с историческим контекстом, действующей нормативно-правовой базой, методами реализации государственной политики в сфере патриотического воспитания и проблемами в этой сфере. Важность темы обозначается потребностью воспитания учащейся молодежи в государственных учебных заведениях в державно-патриотическом духе. Будущий сотрудник российских государственных организаций и учреждений должен быть патриотом-государственником, сторонником своего государства, радеть за его интересы и успехи.

История российского государственного патриотизма, согласно предложенной периодизации, делится на шесть этапов: от зарождения до современного демократического периода, включая московский, петровский, имперский и советский. Каждый этап отмечен своими отличительными чертами, идеологическими установками, институтами и методами воспитания патриотизма, а также спецификой взаимоотношений личности, общества и государства. Обобщённо можно резюмировать, что государственному патриотизму в России свойственны следующие характерные особенности: *эволюция* (от общинного и религиозного патриотизма к имперскому и государственному, затем к советскому интернационально-патриотическому синтезу и, наконец, к современной модели, сочетающей традицию и суверенитет); *ведущая роль государства* (на всех этапах именно государство задавало рамки патриотического дискурса, даже если в отдельные периоды (как в 1990-е) эти рамки размывались); *цикличность* (периоды ослабления (например, 1990-е) сменяются этапами институционализации патриотизма (2000-е – 2020-е); *многокомпонентность* (патриотизм всегда включал в себя историческую память, религиозно-нравственные ценности, военную составляющую и гражданскую ответственность).

Основными достоинствами государственного патриотизма являются: социальная консолидация (объединяет граждан вокруг общих ценностей, целей и исторической памяти); обеспечение укрепления государственного суверенитета; содействие мотивации к общественно значимой деятельности; сохранение исторической памяти и культурной идентичности; влияние на воспитание нравственных качеств; обеспечение мобилизационного ресурса в кризисных ситуациях; направленность на укрепление обороноспособности и безопасности государства; формирование позитивной идентичности и национальной гордости; интеграция регионального и общероссийского патриотизма; служение основой для долгосрочной стратегии развития государства.

На основе полученных научных положений можно предложить следующие рекомендации руководству и преподавательскому составу морского вуза по оптимизации системы государственно-патриотического воспитания курсантов: а) инкорпорировать исторические прецеденты и уроки в структуру и реализацию воспитательных мероприятий; б) интегрировать государственно-патриотическую составляющую в преподавание гуманитарных и социально-экономических дисциплин; в) использовать патриотически ориентированное образование в гуманитарных и социально-экономических дисциплинах.

Таким образом, все задачи исследования решены и цель достигнута.

Полученные научные результаты обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Материалы исследования будут востребованы педагогической общественностью, исследователями темы патриотизма, аспирантами и магистрантами, учащейся молодежью. Перспективы дальнейших исследований ориентируют на сопоставление моделей формирования государственного патриотизма в России с опытом других государств.

Библиографический список


1. Томилин А.Н. Формирование государственного патриотизма у курсантов морского университета как актуальная педагогическая проблема. *Гуманитарные и социальные науки*. 2025; Т. 110, № 3: 194–205.
2. Муратова А. Патриотизм как тренд: почему молодежь становится патриотичнее? *Газета.ru*. 2025; 20 августа. Available at: https://www.gazeta.ru/social/2025/08/20/21563654.shtml?updated
3. Томилина С.Н. *Концепция и стратегии государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2018.
4. Мациевская Г.А. Формирование патриотических идей в период древнерусского государства. *Социодинамика*. 2018; № 2: 42–51.
5. Працко Г.С. Особенности формирования законодательства Киевской Руси. *Вестник экономики и права*. 2024; № 94: 128–139.
6. Анненкова Е.И. От древнерусской культуры к литературе Нового времени: духовные основы и сложности эволюционного пути. *Журнал интегративных исследований культуры*. 2022; Т. 4, № 2: 96–107.
7. Кусков В.В. *История древнерусской литературы*: учебник для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2022.
8. Килимова Л.В., Черкашин М.Д. Роль Русской православной церкви в развитии духовных и культурных основ древнерусского государства. *НИК*. 2025; № 4 (44): 160–173.
9. Савченко Д.А. Политико-правовая природа и обычаи войны в Древней Руси. *Вопросы безопасности*. 2018; № 1: 60–70.
10. Кром М.М. *Эволюция патриотического сознания в Московской Руси в эпоху формирования раннемодерного государства (вторая половина XV – начало XVII вв.)*. Available at: https://medieval.hse.ru/news/205312088.html
11. Ерусалимский К.Ю. *Император Святой Руси*. Москва: Новое литературное обозрение, 2025.
12. Доронин А.В. Сказание о Словене и Русе – первый нарратив раннемодерной московорусской нации: опыт нового прочтения. *Словесность и история*. 2022; № 2: 121–151.
13. Томилина С.Н., Алиев Т.И. Государственный патриотизм эпохи Петра Великого: сущность, особенности, содержание, значение. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 3: 129–132.
14. Алиев Т.И. *Государственно-патриотическое воспитание сотрудников правоохранительных органов и специальных служб России в педагогической аксиологии*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Майкоп, 2023.
15. 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
16. Бонева Е.И. *Пропагандисты Петра Великого*. 2022. Available at: https://vk.com/@russian_empire_truth_and_facts
17. Ростовский В.Ю. *Патриотизм и военно-патриотические традиции России*: монография. Волгоград, 2012.


References


1. Tomilin A.N. Formirovanie gosudarstvennogo patriotizma u kursantov morskogo universiteta kak aktual'naya pedagogicheskaya problema. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2025; T. 110, № 3: 194-205.
2. Muratova A. Patriotizm kak trend: pochemu molodezh' stanovitsya patriotichnee? *Gazeta.ru*. 2025; 20 avgusta. Available at: https://www.gazeta.ru/social/2025/08/20/21563654.shtml?updated
3. Tomilina S.N. *Koncepciya i strategii gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2018.
4. Macievskaya G.A. Formirovanie patrioticheskih idej v period drevnerusskogo gosudarstva. *Sociodinamika*. 2018; № 2: 42-51.
5. Pracko G.S. Osobennosti formirovaniya zakonodatel'stva Kievskoj Rusi. *Vestnik `ekonomiki i prava*. 2024; № 94: 128-139.
6. Annenkova E.I. Ot drevnerusskoj kul'tury k literature Novogo vremeni: duhovnye osnovy i slozhnosti `evolyucionnogo puti. *Zhurnal integrativnyh issledovanij kul'tury*. 2022; T. 4, № 2: 96-107.
7. Kuskov V.V. *Istoriya drevnerusskoj literatury*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2022.
8. Kilimova L.V., Cherkashin M.D. Rol' Russkoj pravoslavnoj cerkvi v razvitii duhovnyh i kul'turnyh osnov drevnerusskogo gosudarstva. *NIK*. 2025; № 4 (44): 160-173.
9. Savchenko D.A. Politiko-pravovaya priroda i obychai vojny v Drevnej Rusi. *Voprosy bezopasnosti*. 2018; № 1: 60-70.
10. Krom M.M. *`Evolyuciya patrioticheskogo soznaniya v Moskovskoj Rusi v `epohu formirovaniya rannemodernogo gosudarstva (vtoraya polovina XV – nachalo XVII vv.)*. Available at: https://medieval.hse.ru/news/205312088.html
11. Erusalimskij K.Yu. *Imperator Svyatoj Rusi*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2025.
12. Doronin A.V. Skazanie o Slovene i Ruse – pervyj narrativ rannemodernoj moskovorusskoj nacii: opyt novogo prochteniya. *Slovesnost' i istoriya*. 2022; № 2: 121-151.
13. Tomilina S.N., Aliev T.I. Gosudarstvennyj patriotizm `epohi Petra Velikogo: suschnost', osobennosti, soderzhanie, znachenie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3: 129-132.
14. Aliev T.I. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov i special'nyh sluzhb Rossii v pedagogicheskoj aksiologii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2023.
15. 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
16. Boneva E.I. *Propagandisty Petra Velikogo*. 2022. Available at: https://vk.com/@russian_empire_truth_and_facts
17. Rostovskij V.Yu. *Patriotizm i voenno-patrioticheskie tradicii Rossii*: monografiya. Volgograd, 2012.


*Статья поступила в редакцию 17.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-66-70

***Yablonskaya L.V.,*** *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: diada1965@mail.ru*
***Popov A.N.,*** *Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: an.popov@gmail.com*

**ANALYTICAL PEDAGOGY AS A METHOD OF FORMING SUBJECTIVE COGNITIVENESS OF CADETS OF A NAVAL UNIVERSITY.** The development of the analytical method in pedagogy occupies a centering place in the scientific realities of post-industrial and digital culture. Analytical pedagogy is a complex and multi-faceted process that contributes to the creation of a high-quality educational environment, contributing to the increase in academic performance and the formation of subject cognition of a cadet of a maritime university. Effective pedagogical analysis promotes the idea of creating a pedagogical subject-subject paradigm as a qualitative model for the education of cadets in the maritime industry based on constructive proposals for improving the quality of the educational process. Methods and tools of pedagogical analysis are an important way to understand the causes underlying the dynamics of education. The collection, processing and interpretation of data on learning processes helps to identify current problems and serves as the basis for further changes in educational practice. By identifying the causes underlying didactic phenomena, analytical pedagogy allows the development of effective strategies to overcome them. The purpose of the study is to consider the resource nature of the methodological foundations of analytical pedagogy in the process of forming the subject cognition of a cadet of a maritime university. Scientific studies show that the use of modern methods and means of cognition (analytical tools, educational technologies) significantly increase the efficiency of analysis and allow more accurate assessment of results.

*Key words:* **analysis, analytical method, subject cognition, cognitive processes, scientific approach, analytical thinking, methods and means of cognition**

***Л.В. Яблонская****, д-р филос. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: diada1965@mail.ru*
***А.Н. Попов****, д-р техн. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: an.popov@gmail.com*

# АНАЛИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ КОГНИТИВНОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

Развитие аналитического метода в педагогике занимает центрообразующее место в научных реалиях постиндустриальной и цифровой культуры. Аналитическая педагогика представляет собой сложный и многогранный процесс, способствующий созданию качественной образовательной среды, повышению успеваемости и формированию субъектной когнитивности курсанта морского вуза. Эффективный педагогический анализ продвигает идею создания педагогической субъект-субъектной парадигмы как качественной модели образования курсантов морской отрасли на основе конструктивных предложений по улучшению качества учебного процесса. Методы и средства педагогического анализа являются важным способом понимания причин, лежащих в основе динамики образования. Сбор, обработка и интерпретация данных о процессах обучения помогает выявить текущие проблемы и служит основой для дальнейших изменений в образовательной практике. Выявляя причины лежащих в основе дидактических явлений, аналитическая педагогика позволяет разработать эффективные стратегии для их преодоления. Основная задача исследования заключается в рассмотрении ресурсности методологических оснований аналитической педагогики в процессе формирования субъектной когнитивности курсанта морского вуза. Научные исследования показывают, что использование современных методов и средств познания (аналитические инструменты, образовательные технологии) значительно повышает эффективность анализа и позволяет более точно оценивать результаты.

*Ключевые слова:* **анализ, аналитический метод, субъектная когнитивность, когнитивные процессы, научный подход, аналитическое мышление, методы и средства познания**

Механизм действия аналитического метода, применяемый для исследовательских целей в педагогике, является базисом дисциплинарного научного подхода. Выявляя алгоритмы и закономерности, оптимизируя механизм обучения, фундаментальные основания анализа позволяют понять глубинные образовательные процессы. Метод анализа как исторически апробированный способ познания и объяснения мира применим для решения современной педагогической задачи по формированию субъектной когнитивности курсантов, создавая прецедент динамике обновления образовательной парадигмы.

Востребованная современным российским обществом программа по исследованию педагогической реальности морской отрасли задает ускорение поиску новых возможностей по расширению потенциала педагогической науки. В философский периметр гносеологии (теории познания) исторически включен аналитический метод, исследующий природу центрообразующих вопросов о глубинной сущности познавательных процессов, механизмов его получения, критериев достоверности.

Исследуя педагогическую реальность, инструментарий мыслительной аналитической деятельности сопричастен с научными фундаментальными программами, раскладывающими систему образования на структурные элементы. Рассматривая процессы и явления как динамично эволюционирующие дидактические модели, анализ стремится проследить гармонию взаимосвязанных элементов, алгоритмизируя закономерности их функционирования. Объектом аналитической педагогики являются индивидуальные и личностные способности субъектов в процессе познавательной деятельности в рамках учебного процесса, поведение и интерактивное взаимодействие, влияние когнитивной культуры и социальной среды в процессе педагогических практик.

Поступательное развитие аналитического метода в истории интеллектуальной мысли и сегодня занимает достойное место в научных реалиях постиндустриальной и цифровой культуры. Фундаментальность аналитического метода в объяснении онтологических закономерностей функционирования природы и метафизических явлений уходит глубоко корнями в политеистический, монотеистический и философский мировоззренческий пласт осознания мира. Мнение Клод Леви-Стросса стоит на убеждении, что мифологическое мышление детерминировало склонность к логическому анализу [1]. Философы античной культуры использовали анализ для объяснения природных явлений и социальных структур, создавая легенды как аналитические модели. История философской мысли и культуры подчеркивает факт, что сложные формы анализа зародились в формате метафизики. Демокрит и Эпикур, двигаясь по магистрали поиска атомарной субстанции материального мира, заложили основу научного анализа. Применив систематизирующий метод, Аристотель классифицировал знания, разделив познавательные модели на три основные групп: теоретическая, практическая и творческая, обосновал дифференциал возможных областей знания, тем самым заложил основы для научного метода и преднаучного знания [2]. Эмпирический подход к объяснению явлений Галилео Галилея в рамках Нового времени значимо изменил сущностный подход к идеализации и пониманию феномена структурного анализа. Понимание умозрительности закономерностей природных явлений он дополнил эмпирическими данными, обосновав фактами из практического опыта [3]. Рене Декарт представил анализ в трактате «Рассуждение о методе» одним из четырех правил постижения истины. Философ-математик разложил сложную проблему (целое) на простые части (единица). Данный подход (дедукция) стал основополагающим в научной методологии, значительно повлияв на генезис науки.

Иммануил Кант, основоположник теоретических разработок в области трансцендентальной аналитики, сопоставил механизм ее действия с искусством анализа, выявляя условия возможности постижения знаний. Стремясь познать коренную сущность соотношения индивидуального опыта восприятия мира с объективной реальностью, эмпирия научных исследований Иммануила Канта в начале XIX века подчёркивала новые возможности анализа (трансцендентальный метод), обнажая значимость эмпирического и рационального подходов. Сущность метода критического философствования заключается в исследовании границ человеческого разума в познавательной деятельности [4].

Став неотъемлемой частью научного подхода, анализ позволяет исследователям глубже понимать культурные, социальные и физические явления. В условиях информационного перегруза и динамично меняющегося мира умение проводить качественный анализ становится ценным механизмом для развития критического мышления, когнитивной гибкости, системного мышления. Являясь важным инструментом в пространстве педагогического менеджмента, в управлении образовательным процессом, анализ в педагогике не только выявляет проблемы, но и формирует единый подход к решению важнейших вопросов развития субъектной когнитивности курсантов морского вуза, обусловливая актуальность исследуемой темы.

Цель работы заключается в исследовании ресурса методологических оснований аналитической педагогики в процессе формирования субъектной когнитивности курсанта морского вуза.

Постановка цели требует решения следующих задач (табл. 1).

Таблица 1

Задачи исследования и методы их реализации

| *Конкретные задачи* | *Метод решения* |
|---|---|
| 1. Рассмотреть сущностное наполнение понятия «анализ» с точки зрения европейской историко-философской традиции | поисковый; сравнительный анализ |
| 2. Рассмотреть способы аналитического познания в современной педагогике: эмпирический и теоретический | анализ философских концепций; сравнительный анализ |
| 3. Изучить научные методы познания в педагогике и место анализа в аналитической педагогике | анализ; синтез |
| 4. Исследовать теоретический и эмпирический уровни методологии аналитической педагогики | сущностный анализ; концептуальный анализ |
| 5. Изучить методы становления критического мышления у курсантов морского вуза | структурализм |
| 6. Рассмотреть слагаемые педагогического опыта | концептуальный анализ |

Научная новизна исследования заключается в аналитическом осмыслении методологического инструментария при формирования субъектной когнитивности курсанта морского вуза.

Теоретическая значимость исследования заключается в научно-теоретическом осмыслении педагогических феноменов и структурных элементов функционирования педагогической системы для эффективного формирования субъектной когнитивности курсанта морского вуза.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы статьи могут использоваться при разработке методических материалов любой дисциплины морского вуза.

Аналитический метод, коренясь в древнегреческом понятии «analysis» («разложение», «расчленение»), представляет собой важный инструмент в исследовании педагогических явлений и процессов. В современном мире метод анализа продолжает развиваться и адаптироваться к новым условиям, находя применение в педагогических науках.

В контексте современной педагогики анализ служит гносеологической основой для понимания сложных образовательных систем и взаимодействий, позволяя детально рассмотреть парадигмальные аспекты субъект-субъектных взаимодействий. В соответствии с пониманием данного методологического феномена концептуальная позиция В.И. Загвязинского связана с утверждением, что методологический механизм анализа дает возможность «разложить объекты на единицы (части) для глубокого понимания взаимосвязи и структурного единства педагогической системы» [5]. Например, при изучении методов обучения можно выделить такие компоненты, как мотивация учащихся, содержание учебного материала и способы его подачи. Анализируя отдельно каждую структурную единицу учебного процесса, выявляя логические закономерности, появится возможность на теоретическом уровне оптимизировать образовательный процесс. Следует отметить, что аналитический метод неразрывно связан с синтезом – процессом воссоздания целого из частей. Диалектическое единство синтеза и анализа позволяют методологически довести до полноты исследовательский процесс: анализ выявляет отдельные элементы, а синтез объединяет их в единую систему. В педагогике это проявляется в разработке новых учебных программ: анализируются существующие подходы, на базе которых создается новая, более эффективная модель обучения. Метод анализа в педагогике ярко представлен концепцией логико-философского трактата Людвига Витгенштейна. Аналитическая философия, возникшая в начале XX века, была во многом сформирована на площадке убеждений, что философские проблемы и когнитивные искажения возникают из-за неправильного понимания языка. Он выдвинул предположение, что анализ языковых средств и выражений является ключом к пониманию и решению возникших проблем. В контексте «лингвистического поворота» язык как средство познания мира становится инструментом, с помощью которого решаются экзистенциальные проблемы. Логическим следствием анализа языковых средств является появление во Франции в 20 годах XX века в гуманитарных науках метода анализа, который вошел в теорию познания как структурализм. Структурализм – познавательная программа, появившийся в лингвистике, методологически применима в других научных областях: философии, антропологии и психологии. Определив центральную идею метода, основные представители Мишель Фуко, Клод Леви-Строс и Жан Лакан определили системность холизма и целостность. Суть метода представляет собой процесс вычленения структурных составляющих из знаковых систем, выделяющий плюрализм элементов, встроенных в целостную структуру. Взаимосвязь единиц или частей позволяет установить системообразующую и гармонизирующую связь между элементами. В этом контексте структура рассматривается как система отношений, а не как примитивная совокупность элементов. Синергия аналитической философии и междисциплинарных возможностей структурализма представляет методологический процесс, сосредоточенный на анализе логических связей языка, ориентированный на выявление ясности и точности в языке и определение глубинных структурных единиц, формирующих культурные и социальные взаимодействия [6].

Наблюдение и эксперимент включены в арсенал эмпирического инструментария аналитической деятельности, позволяя исследовать педагогические явления в реальных условиях. Наблюдения как структурная часть аналитической педагогики отражаются в материальных средствах (специальных картах, журналах, шаблонах и протоколах). Средства, фиксирующие данные, представляют собой фактологическую базу для анализа результатов педагогического процесса, прогнозируя и внося изменения в образовательно-воспитательный процесс.

Сбор данных с помощью материальных средств обеспечивает структурированный подход, позволяя повысить объективность и достоверность результатов аналитического метода, минимизируя фактор субъективности. Использование информационных средств (аудио-, фото-, видеоаппаратуры) и доверительная беседа позволяют фиксировать данные анализа межличностных коммуникативных слагаемых курсантов. Процесс взаимодействия курсантов как важный механизм интеракции является сущностной частью педагогического анализа, предоставляющего возможность педагогам глубже понять психологические особенности субъектности курсанта. Наблюдения за поведением курсантов на лекциях и практических занятиях, степенью внимания и увлеченностью дисциплиной, выраженных в математических данных, при помощи методов анализа и обобщения помогают систематизировать полученные результаты и формулировать выводы, выбирая из многообразия педагогических технологий наиболее эффективные.

Аналитическая педагогика структурно состоит из эмпирического и теоретического уровней. Методы научного познания применительно к педагогическим дисциплинам формируют научно-методологическую базу, на которой строится фундамент образования. Эмпирический уровень познания представляет методы, направленные на накопление, классификацию и обобщение исходного материала. На этом этапе исследуются факты и наблюдения, фиксирующие предметообразующие связи [7].

Эмпирические исследования форматируют площадку для теоретического анализа. Наблюдения за учебным процессом, анкетирование курсантов и профессорско-преподавательского состава, анализ учебной документации представляют собой арсенал эмпирических методов анализа, предоставляющих данные о слабых и сильных сторонах учебного процесса, проясняющих суть потребностей участников субъект-субъектного взаимодействия. На уровне теоретического познания действует механизм, констатирующий степень глубины знаний, постигая суть изучаемого явления. На данном уровне метод анализа вычленяет наиболее существенные признаки и характеристики объекта исследования, способствуя открытию новых качеств и свойств предметов, описанию результатов их взаимодействий. В педагогике теоретический анализ алгоритмизирует закономерности процесса обучения, прогнозирует перспективу динамики роста учебного процесса. Существенным преимуществом теории аналитического метода в педагогике в частности и аналитической педагогики в целом является возможность выявления причин, условий и связей, влияющих на эффективность обучения. Теоретическое ядро аналитической педагогики составляет дефиниция о формировании аналитического мышления, основу которой составляет способность курсантов морского вуза выделять главное, основную мысль, сопоставлять и дифференцировать части учебного процесса. Это позволяет глубже разбираться в предметном поле дисциплины и применять знания в практических реалиях, таких как навигация, управление судном или решение инженерных задач [8].

В современном мире разновекторность информационного потока, который манипулирует сознанием большей части населения, критическое мышление становится необходимым прикладным умением. Критическое мышление – это способность сознания анализировать и синтезировать информацию, оценивать достоверность и принимать взвешенные решения. Существуют несколько методологических приемов, способствующих становлению критического мышления у курсантов морского вуза, формируя их субъектную когнитивность, то есть активную познавательную деятельность.

1. Создание обстановки, располагающей к размышлениям

Развитие критического мышления обусловливается созданием когнитивной среды, на площадке которой курсанты ощущают энергию творческой свободы. Предоставление возможности самостоятельного выбора действий для решения задач, в процессе которых личность развивает умение находить альтернативные способы разрешения вопросов и нахождения выхода из критических ситуаций. Готовые решения и традиционные подходы к разрешению проблем формируют линейное и структурированное мышление, но этого недостаточно для креативных и инновационных выводов и идей. Субъектная когнитивность как творческая познавательная деятельность развивается в рамках поиска многовариативности и способствует формированию уверенности в своих силах. Примером могут служить дискуссии и семинары (обмен мнениями), мозговой штурм (для достижения поставленной цели продуцируется множество идей за короткий отрезок времени).

2. Постановка проблемных вопросов

Проблемные вопросы, риторические или философские – это открытые нелинейные вопросы, имеющие противоречивые траектории решения, аргументы которых часто амбивалентны, отрицающие друг друга. Это вопросы, требующие мыслительного усилия для построения логических умозаключений, направленные на преодоление латентных препятствий для выводов, разрешения кажущихся трудностей. Например, рассмотрение кейса, связанного с реальной ситуацией в рейсе, ставит перед курсантами задачу разработать поэтапную стратегию решения проблемы, способствуя развитию аналитических навыков и уверенности в

выводах. Технология «кейс-стади» или проектная работа (создание продукта) на основе анализа и синтеза реальных или постановочных ситуаций способствует продвижению способности комплексного поиска решений.

3. Метод «разбора ошибок»

Методологическая техника «анализа происшествий/инцидентов» позволяет курсантам морского вуза не только запоминать конвенции и правила, оценивать свои решения или выявлять недостатки в логике, но и совершать логические умозаключения при глубоком анализе возможных прецедентов морских ситуаций. Например, курсантам предлагают провести анализ ошибки и причины неудач навигационной задачи, что способствует развитию рефлексивных и когнитивных возможностей субъективности курсанта. Данный метод улучшает понимание материала и формирует самоанализ и скептическое отношение к действиям, способствуя профессиональному росту. Более глубокому пониманию материала за счет разнообразия точек зрения помогает методологическая технология симуляции (отработка навыков в смоделированных условиях) и метод «перевернутого класса» (самостоятельное изучение теории, а на практических занятиях закрепляется материал в группе).

4. Работа в малых группах как интерактивный метод, способствующий укреплению критического мышления у курсантов морского вуза

В малых группах, мини-командах курсанты проводят тренинги, самостоятельно обсуждают проблемы и развивают навыки коммуникации и сотрудничества. На основе методологических принципов активного взаимодействия, командной сплоченности, упражнений активного слушания, аргументаций и обоснований своей позиции менее активными курсантами при разрешении конфликтов формируется углубленное изучение темы лекции. Метод «мозаики» дает возможность каждому участнику малой группы выполнять экспертную работу и объяснить суть проблемного поля.

5. Применение ситуаций реальной жизни

Задачи, в основе которых лежат реальные события, позволяют курсантам познать практическую значимость морской профессии. Разбор реальных происшествий и мероприятий формирует рефлексивные навыки анализа данных, формул и подходов. Например, курсанты инженерных специальностей могут работать над проектами, связанными с реальными проблемами, что добавляет в учебный процесс мотивацию и прагматизм.

6. Аргументация позиции

Критическое мышление строится на умении использовать убедительную аргументацию и научные доказательства в пользу своей позиции. Защищая точку зрения, отрабатываются навыки публичного выступления, формируется умение отстаивать свои принципы, развивается психологическая уверенность в лидерстве и успешности. Например, дебаты на семинарских занятиях позволяют курсантам отстаивать свои позиции с привлечением фактов и логических доводов [9].

Аналитическое и критическое мышление составляет основу традиционных видов научного познания в педагогике, каждый из которых имеет особенности и цели, составляя сущностную основу аналитической педагогики:

1. *Методологический анализ* исследует структурные элементы научно-педагогического процесса, способствуя приращению логики научного познания, основополагающего базиса современных дидактических дефиниций.

2. *Анализ педагогического опыта* оценивает практические достижения и ошибки в образовательном процессе при обобщении эффективных практик и адаптации к разным условиям. В процессе формирования субъектной когнитивности курсанта значимую роль играет анализ и самоанализ педагогического общества, играющий ключевую роль в повышении качества обучения. Успешное взаимодействие различных сторон педагогического опыта является основой для достижения устойчивых положительных результатов в обучении. Включая в педагогический опыт множество структурообразующих элементов, анализ позволяет глубже понять степень воздействия на формирование рефлексии и когнитивных способностей курсантов. В процессе анализа педагогического опыта выделяют несколько существенных сторон:

1) педагогические задачи: цели, поставленные преподавателем в процессе обучения, которые могут варьироваться от формирования знаний и умений до воспитания личностных качеств курсантов;

2) содержание обучения: знания и навыки, усвоенные курсантами, актуальность которых соответствует современным требованиям общества;

3) деятельность педагога: процесс, включающий методы и приёмы, использующиеся педагогом для достижения поставленных задач. Эффективность преподавательской деятельности напрямую влияет на усвоение курсантами материала и на результаты обучения;

4) учебная деятельность учащихся: активное участие курсантов в учебном процессе, их мотивация, вовлеченность. Высокая активность курсантов обеспечивает вероятность успешного усвоения материала;

5) материальное оснащение: наличие необходимых ресурсов и технологий, поддерживающих учебный процесс. Интеграция традиционного материала и современных цифровых технологий обеспечивает эффективность формирования субъектной когнитивности курсантов;

6) внешние условия: социальная, культурная и экономическая среда, в которой осуществляется обучение, может служить слагаемым мотивации успеха курсантов;

7) результаты обучения: конечные достижения курсантов, оценивающиеся посредством тестов, экзаменов, зачетов [10].

Выявление и раскрытие внутренних противоречий учебного процесса посредством научной методологии признается одной из важных задач аналитической педагогики. Как подчеркивает российский просветитель-педагог М.Н. Скаткин, критическое отношение к феномену соотношения исторически опробованных методологических форм и инновационных подходов позволяет глубже понять рефлексию обучения и осмысление результатов. Преодоление методологических противоречий формирует способность адаптации субъект-субъектных отношений к изменяющимся условиям [11]. Проблемно-аналитические задания способствуют развитию критического, гибкого и наблюдательного мышления, а также творческого воображения, обеспечивая эффективность образовательного процесса.

*3. Компаративистский анализ* сравнивает образовательные системы, подходы и методики. Метод сравнения позволяет выявить лучшие исследовательские практики, применяя их в других контекстах. Являясь основополагающим инструментом сравнительной педагогики, поливариативность методов историко-педагогического анализа объясняется сложностью и многообразием научного знания. Сопоставляя образовательные парадигмы с позиции синхрона и диахронна, данный метод способствует глубокому проникновению в сущность внутренних механизмов, закономерностей, обосновывая их взаимосвязь и механизм функционирования. Важность компаративистского метода заключается в способности выявлять и обобщать апробированные знания для совершенствования современных образовательных практик и систем, выполняя функцию связующего звена теории и практики в области педагогических наук, способствуя развитию и адаптации к современным требованиям.

Отечественные исследователи активно используют ресурс аналитической методологии в различных формах, таких как системный, критический, сопоставительный подходы. Данные подходы не только выявляют органические связи между педагогическими явлениями различных стран, но и исследуют опыт, взаимозависимость, субординацию методов в рамках одной страны, глубже проникая в суть функционала образовательных моделей с целью их эффективного использования.

4. *Количественный анализ* использует статистические данные для оценки эффективности образовательных программ, позволяя проводить масштабные исследования и делать обоснованные выводы, конвертируя данные в учебно-исследовательский проект.

5. *Исторический анализ* исследует развитие педагогических теорий и практик в хронологической перспективе. Этот метод позволяет понять, как трансформировались образовательные подходы и какие факторы влияли на эти изменения. Историко-педагогический анализ включает в себя вычленение, выявление и оценку качества разных составляющих с позиции темпоральности. Учитывая особенность связи времени и научной рациональности, изменение явлений и процессов, исторический анализ исследует конфигурацию педагогических моделей, обусловленных социокультурной средой и антропологическим генезисом. Целью историко-педагогического анализа является выявление закономерностей, присущих объекту исследования, что позволяет понять сущность объекта и сопоставить важнейшие характеристики с общечеловеческими ценностями. В этом контексте исторический метод в педагогике особое внимание уделяет логическому, генетическому, сравнительному, теоретическому и проблемно-генетическому анализу мирового педагогического наследия.

Синкретизм эмпирического и теоретического уровней познания в педагогике обеспечивает необходимую базу для теоретических обобщений и помогает интерпретировать базу эмпирических данных. В результате применение различных методов научного анализа в педагогике в рамках формирования субъектной когнитивности курсантов морского вуза позволяет не только обогащать теоретическую базу, но и улучшать практическое применение знаний в образовательном процессе [12; 13].

Механизмы методологии аналитической педагогики являются ключом к эффективному управлению образовательными процессами по формированию субъектной когнитивности курсантов морского вуза. Современная парадигмальная модель образовательного пространства указывает на важность анализа педагогического опыта и деятельности образовательных учреждений и на принятие решений по улучшению качества обучения.

Выявление педагогических закономерностей, на основе которых формируется осознание всех возможностей субъектной когнитивности, составляет центральную задачу аналитической педагогики. Отрабатывая умения самостоятельно формировать обобщенное и индивидуализированное педагогическое знание, курсанты учатся творчески применять знания, пропущенные сквозь призму субъективного понимания, стимулируя динамику рефлексивного и когнитивного компонентов личности и саморазвитие. Способствуя личностному и профессиональному росту когнитивной мобильности, создание ситуаций, которые помогают курсантам морской отрасли понять сопричастность с когнитивной культурной средой, осознать личные особенности и неизвестные грани педагогической культуры субъект-субъектного взаимодействия, является важной частью этого процесса.

Применение методологических технологий анализа в педагогике в современном образовательном процессе показывает значительные результаты:

1. Способствует развитию аналитического потенциала личности курсанта. Профессиональные компетентности и прикладные навыки базируются на логико-аналитических умениях курсанта применять теоретические знания в конкретных ситуациях, трансформируя теоретическое содержание предметного поля естественных и технических наук в инженерный проект.

2. Поэтапное преобразование объективного педагогического знания и субъективного практического педагогического опыта (консультирование одногруппников, объяснение формул и расчетов однокашникам) в обобщенное личностное знание позволяет курсантам познавать ценности и суть профессиональной морской деятельности. Становление квалифицированного специалиста морской отрасли в процессе формирования субъектной когнитивности курсанта результативно влияет на формирование аналитических навыков [14; 15].

В рыночных условиях современного российского общества, в котором требования к человеческому ресурсу и профессиональным навыкам меняются в соответствии с научной рациональностью субъект-субъектной парадигмы, технологии аналитической деятельности становятся важным инструментом карьерного продвижения курсантов морского вуза. Общенаучные технологии аналитической педагогики на принципах личностно ориентированного и проблемного индивидуализированного подходов создают идеальные возможности по вовлечению курсантов в процесс прогнозирования и планирования морской карьеры. Групповые проекты, кейс-стади, симуляции, интерактивные формы обучения направляют концептуальные проекты в практическую плоскость. Мотивация и активная жизненная позиция детерминируют уровень карьерного роста в морской отрасли, компетентности, стратегического и критического мышления, способность к анализу. Аналитическая деятельность способствует:

1. Выявлению противоречий между задачами профессиональной деятельности и собственными возможностями.

2. Установлению связей между возможностями профессиональной деятельности и способами реализации, что позволяет эффективно, поэтапно планировать профессиональную деятельность.

3. Прогнозированию результатов профессиональной деятельности. Анализ и четкое планирование действий, понимание последствий профессионального выбора морской профессии формируют зону ответственности за решения [16; 17].

Методологические принципы анализа как способа формирования субъектной когнитивности курсанта морского вуза предоставляют следующие возможности:

1. Системы превентивных мер позволяют выявить курсантов, находящихся в зоне риска академической неуспеваемости и отчисления. Система раннего предупреждения на основе анализа направлена на корреляцию учебного процесса. В соответствии с концепцией преодоления познавательных трудностей, критерием аналитической педагогики является стимулирование к развитию интеллектуальных и волевых потенций курсантов. Преподаватели, практикующие методологический инструментарий аналитической педагогики, инициируют проблемные ситуации, способствующие развитию устойчивых симулякров критического мышления. В соответствии с концепцией рефлексивной модерации и менеджмента когнитивными процессами, курсанты должны осознанно воспринимать процесс самонаблюдения в периметре анализа учебной деятельности. Данная необходимость покоится на платформе когнитивных навыков, позволяя соразмерно с реальными успехами оценивать стратегии и результаты индивидуализированного обучения. Когнитивная рефлексия на основе осознанного анализа личных мыслей и решений является ключевым критерием оценки уровня саморазвития курсантов морского вуза и повышения качества познавательного процесса.

2. Площадка адаптивного обучения автоматически подстраивает индивидуальные способности курсантов под персонифицированные образовательные маршруты, соответствующие уровню подготовки обучающегося.

3. Карьерные тренинги предоставляют возможность периодически взаимодействовать с профессиональными консультантами по продвижению карьерных навыков на рынке труда. Самопознание потребностей, интересов и возможностей готовит платформу по пути успешной карьерной морской деятельности и реализации потенциала каждого участника учебного процесса морской отрасли [18].

Применение принципов педагогического анализа позволяет создать эффективную систему управления, которая способствует повышению качества образования и развитию педагогической науки. В условиях постоянно меняющегося ландшафта именно аналитическая педагогика становится залогом успешного функционирования и планирования образовательных учреждений.

В условиях конкурентного капиталистического общества, в котором социальную ценность составляет профессиональный ресурс, вектор современного образовательного процесса направлен не только в сторону накопления знаний, но и на формирование компетентной, активной, креативной, познающей личности, стремящейся к непрерывному самообразованию, обладающей аналитическим и критическим мышлением. Аналитическая педагогика становится инструментом социальной динамики и технологией креативных обновлений аспектов профессиональной деятельности, выявляя педагогические закономерности и их практическое применение.

Материал статьи может быть полезен тем, кто интересуется инновационными современными методиками образования, направленными на создание личности курсанта морского вуза.

Дальнейшие исследования методологических возможностей формирования субъектной когнитивности курсантов морского вуза становятся возможными с привлечением ресурса темпоральной технологии (программно-диагностического сопровождения), что значительно расширит педагогический потенциал образовательного процесса.

Библиографический список


1. Автономова Н.С. *Философские проблемы структурного анализа в гуманитарных науках (критический анализ концепций французского структурализма)*. Москва: Наука, 1977.
2. Матвеев С.А., Тимощук А.С. *Античная философия*. Москва: Издательство «Амрита-Русь», 2021.
3. Галилей Г. *Диалог о двух главнейших системах мира*. Москва: РИПОЛ классик, 2018.
4. Спиркин А.Г. *История философии*. Москва: Издательство «Юрайт», 2025.
5. Загвязинский В.И. *Методология и методика дидактического исследования*. Москва: Издательство «Педагогика», 1982.
6. Пушкарёв Ю.В., Пушкарёва Е.А. Специфика информационного и коммуникационного развития образования: аналитика ценностных изменений до и после. *Science for Education Today*. 2021; № 6: 96–119.
7. Бондаренко Н.В., Варламова Т.А., Гохберг Л.М. *Индикаторы образования: статистический сборник*. Москва: Высшая школа экономики, 2024.
8. Даник О.Л., Куриная Н.В. От теории к практике: современные подходы к формированию у студентов когнитивных навыков. *Молодой учёный*. 2024; № 3: 150–154.
9. Поливанова К.Н., Струкова А.С., Дементьева Ю.О. Воспитательные практики отечественной школы. *Современная аналитика образования*. 2023; № 6 (74).
10. Камалеева А.Р. Научно-методические основы когнитивной дидактики. *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2021; № 2 (36): 160–169.
11. Скаткин М.Н. *Проблемы современной дидактики*. Москва: Педагогика, 1984.
12. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Потенциал внутрироссийской академической мобильности по формированию гражданской компетентности будущих педагогов: организационные факторы. *Гуманитарные науки и образование*. 2024; Т. 15, № 4 (60): 64–72. DOI: 10.51609/2079 34992024150464
13. Новикова А.А. Исследование влияния современных образовательных технологий на формирование когнитивной компетентности обучающихся. *Science for Education Today*. 2023; № 2: 57–75. DOI: 10.15293/2658-6762.2302.03
14. Яблонская Л.В. Знание-культура «как новая модель современного образования. *Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences:* 11th International Scientific and Practical Conference. 2023: 113.
15. Норов Р.Р. Качество образования как механизм повышения эффективности реализации государственной образовательной политики в России. *Тенденции развития образования*: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2025.
16. Карданова Е.Ю. Новые подходы к оцениванию: искусственный интеллект как драйвер изменений в образовании. *Современная аналитика образования*. 2025; № 5 (88).
17. Козлов В.Е., Левина Е.Ю., Хусаинова С.В., Трегубова Т.М. *Основные результаты фундаментальных исследований ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»*. 2021.
18. Камалеева А.Р. Ценностно-смысловые приоритеты субъект-субъектного взаимодействия в высшей школе в ракурсе когнитивной парадигмы. *Вестник Томского государственного университета*. 2022; № 478: 162–171.


References


1. Avtonomova N.S. *Filosofskie problemy strukturnogo analiza v gumanitarnyh naukah (kriticheskij analiz koncepcij francuzskogo strukturalizma)*. Moskva: Nauka, 1977.
2. Matveev S.A., Timoschuk A.S. *Antichnaya filosofiya*. Moskva: Izdatel'stvo «Amrita-Rus'», 2021.
3. Galilej G. *Dialog o dvuh glavnejshih sistemah mira*. Moskva: RIPOL klassik, 2018.
4. Spirkin A.G. *Istoriya filosofii*. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2025.
5. Zagvyazinskij V.I. *Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya*. Moskva: Izdatel'stvo «Pedagogika», 1982.
6. Pushkarev Yu.V., Pushkareva E.A. Specifika informacionnogo i kommunikacionnogo razvitiya obrazovaniya: analitika cennostnyh izmenenij do i posle. *Science for Education Today*. 2021; № 6: 96-119.
7. Bondarenko N.V., Varlamova T.A., Gohberg L.M. *Indikatory obrazovaniya: statisticheskij sbornik*. Moskva: Vysshaya shkola `ekonomiki, 2024.
8. Danik O.L., Kurinaya N.V. Ot teorii k praktike: sovremennye podhody k formirovaniyu u studentov kognitivnyh navykov. *Molodoj uchenyj*. 2024; № 3: 150-154.

9. Polivanova K.N., Strukova A.S., Dement'eva Yu.O. Vospitatel'nye praktiki otechestvennoj shkoly. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*. 2023; № 6 (74).
10. Kamaleeva A.R. Nauchno-metodicheskie osnovy kognitivnoj didaktiki. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review)*. 2021; № 2 (36): 160-169.
11. Skatkin M.N. *Problemy sovremennoj didaktiki*. Moskva: Pedagogika, 1984.
12. Krupchenko A.K., Kuznecov A.N. Potencial vnutrirossijskoj akademicheskoj mobil'nosti po formirovaniyu grazhdanskoj kompetentnosti buduschih pedagogov: organizacionnye faktory. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2024; T. 15, № 4 (60): 64-72. DOI: 10.51609/2079 34992024150464
13. Novikova A.A. Issledovanie vliyaniya sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologij na formirovanie kognitivnoj kompetentnosti obuchayuschihsya. *Science for Education Today*. 2023; № 2: 57-75. DOI: 10.15293/2658-6762.2302.03
14. Yablonskaya L.V. Znanie-kul'tura «kak novaya model' sovremennogo obrazovaniya. *Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences:* 11th International Scientific and Practical Conference. 2023: 113.
15. Norov R.R. Kachestvo obrazovaniya kak mehanizm povysheniya `effektivnosti realizacii gosudarstvennoj obrazovatel'noj politiki v Rossii. *Tendencii razvitiya obrazovaniya*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2025.
16. Kardanova E.Yu. Novye podhody k ocenivaniyu: iskusstvennyj intellekt kak drajver izmenenij v obrazovanii. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*. 2025; № 5 (88).
17. Kozlov V.E., Levina E.Yu., Husainova S.V., Tregubova T.M. *Osnovnye rezul'taty fundamental'nyh issledovanij FGBNU «Institut pedagogiki, psihologii i social'nyh problem»*. 2021.
18. Kamaleeva A.R. Cennostno-smyslovye prioritety sub`ekt-sub`ektnogo vzaimodejstviya v vysshej shkole v rakurse kognitivnoj paradigmy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 478: 162-171.

*Статья поступила в редакцию 17.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-70-75

***Mavrina I.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: irina-mavrina@yandex.ru*
***Volodina O.A.,*** *senior teacher, Siberian State University of Water Transport (Novosibirsk, Russia), E-mail: ovolodin@mail.ru*

**TRANSFORMATION OF THE VALUE BASIS OF A STUDENT GROUP: FROM COHESION TO DEVOTION SERVICE**. The paper studies a problem of searching for relevant approaches to pedagogical support for the formation of student groups at a university, taking into account the characteristics of the modern generation of students: value disunity, including on the scale of "individualism – collectivism," and a decrease in the level of development of communication skills. The article presents the results of a study on the significance of group values among first-year students and senior students. Based on these results, highly significant and stable values have been identified, which can serve as the core of the value system of a modern student group. The article also examines the main trends in the transformation of group values from junior to senior university students. Taking these trends into account, the researchers propose a value-based model to develop student groups, and describe criteria for each stage of dynamics of the groups. The model suggests different scenarios for group development, depending on whether the group is dominated by individualistic or collectivistic attitudes. The article provides recommendations for pedagogical support of the student group development process at a university based on the research data.
*Key words:* **student group, group values, value-oriented unity, collective, team, group dynamics, devotion service**

***И.А. Маврина****, д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: irina-mavrina@yandex.ru*
***О.А. Володина****, ст. преп., Сибирский государственный университет водного транспорта, г. Новосибирск, E-mail: ovolodin@mail.ru*

# ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТНОЙ ОСНОВЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ: ОТ СПЛОЧЕНИЯ К СЛУЖЕНИЮ

Статья посвящена проблеме поиска актуальных подходов к педагогической поддержке формирования коллективов студенческих групп в вузе с учетом особенностей современного поколения студентов: ценностной разобщенности, в том числе по шкале «индивидуализм – коллективизм», и снижения уровня развития коммуникативных навыков. Приведены результаты исследования значимости групповых ценностей первокурсников и студентов старших курсов. На их основе определены высоко значимые и стабильные ценности, которые могут стать стержнем ценностной основы современной студенческой группы. Рассмотрены основные тенденции трансформации ценностей группы от младших курсов к старшим. С учетом этих тенденций предложена ценностно-деятельностная модель развития студенческой группы, описаны критерии каждого этапа групповой динамики. Модель предполагает вариативность сценариев развития группы в зависимости от преобладания в группе индивидуалистических или коллективистских установок. Даются рекомендации по педагогической поддержке процесса развития студенческой группы в вузе на основе данных исследования.
*Ключевые слова:* **студенческая группа, групповые ценности, ценностно-ориентационное единство, коллектив, команда, групповая динамика, служение**

В ряду национальных целей России отдельное место занимает создание условий для «реализации потенциала каждого человека, развития его талантов, воспитания патриотичной и социально ответственной личности» с опорой на традиционные для нашей страны духовно-нравственные ценности [1]. При этом ценности рассматриваются и как цель, и как результат воспитания молодежи. Одной из традиционных российских ценностей, согласно указу президента [2], является коллективизм. Поэтому актуальными являются исследования в направлении поиска путей и инструментов воспитания молодежи в духе коллективизма, соответствующих современным реалиям. А на уровне высшего образования воспитание студентов в ценностях коллективизма еще и неразрывно связано с решением задач профессионального обучения и формированием компетенций: командной работы и лидерства (УК-3), межкультурного взаимодействия (УК-5), деловой коммуникации (УК-4), принятия обоснованных управленческих решений (ОПК-4).

В российских университетах коллектив студенческой группы традиционно воспринимается как инструмент коллективного воспитания и как среда, в которой молодые люди в процессе обучения усваивают коллективистские ценности, оттачивают навыки общения и командной работы. А педагогическое сопровождение процесса развития студенческой группы как коллектива призвано сделать этот процесс более результативным. В отечественной педагогике накоплен большой теоретический и практический опыт коллективного воспитания предшествующих поколений молодежи. Но в условиях социальных и технологических изменений применение этого опыта уже не может быть эффективным без определенной трансформации с учетом существующих реалий. Поэтому проблемой данного исследования стал поиск актуальных подходов к педагогическому сопровождению развития коллективов академических групп в вузе с учетом особенностей современного поколения студентов. А объектом исследования – групповые ценности студентов, то есть те ценности, которые они хотели бы разделять со своими одногруппниками.

В 2023–2025 годах было проведено исследование групповых ценностей современных студентов вуза, целью которого стало получение представления о том, как меняется ценностная основа студенческой группы в процессе обучения в вузе? Для получения ответа на этот вопрос задачи исследования сформулированы следующим образом:

– оценить степень ценностной разобщенности по показателю ценностно-ориентационного единства в студенческих группах младших и старших курсов;

– определить перечень групповых ценностей с высокой степенью значимости, на которых может строиться ценностная основа студенческой группы;

– выявить тенденции изменения предпочтений студентов относительно групповых ценностей от младших курсов к старшим;

– выявить этапы и критерии развития группы с точки зрения трансформации ее ценностной основы;

– разработать рекомендации по педагогическому сопровождению студенческой группы на разных этапах ее развития.

Новизна исследования состоит в получении актуальных данных о картине групповых ценностей современных студентов вуза и тенденциях ее изменения в процессе обучения от младших курсов к старшим. Теоретическая значимость заключается в моделировании групповой динамики студенческой группы с учетом вариативности ценностных установок по шкале «индивидуализм – коллективизм», а также в выявлении высоко значимых групповых ценностей студентов, которые могут служить центральными элементами ценностной основы группы на разных этапах групповой динамики. Практическая значимость исследования состоит в разработке рекомендаций по педагогической поддержке процесса раз-

вития студенческой группы в вузе с учетом выявленных закономерностей трансформации ее ценностной основы.

В теоретической части исследование опиралось на идею А.С. Макаренко о воспитывающем коллективе, которая позволяет рассматривать коллектив как самостоятельный педагогический инструмент. Одним из принципов, лежащих в основе этой идеи, является «принцип параллельного действия». Суть его в том, что педагог, воздействуя на отдельных членов коллектива, может оказывать влияние на весь коллектив [3, с. 109]. Теорию формирования личности в коллективе в первой половине XX века создавали советские педагоги: Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий. А затем, во второй половине века, развивали в своих работах А.И. Донцов, И.П. Иванов, М.Г. Казакина, В.А. Караковский, Т.Е. Конникова, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Е.Н. Шиянов.

С другой стороны, методологическую основу исследования составили работы в области социальной психологии и закономерностей групповых взаимодействий отечественных авторов А.И. Донцова, А.Г. Кирпичника, А.Н. Лутошкина, А.В. Петровского, А.Л. Свенцицкого, Л.И Уманского. А также зарубежных ученых М. Дойча, К. Левина, Д. Майерса, Т. Ньюкома, Д. Стоунера, Н. Триплета.

В начале XXI века вопросы развития студенческих коллективов в вузе рассматривались в диссертационных исследованиях Н.Г. Еняшиной (2012), Д.А. Ефремова (2012), Е.В. Сидоркиной (2011), О.О. Тулиной (2007), М.В. Уваровой (2010), И.С. Шаповаловой (2000).

По определению Д.А. Ефремова, академическая группа представляет собой «социальный организм, групповой субъект, обладающий не только общими для всех групповых субъектов свойствами, но и особенностями, закономерностями, обусловленными спецификой учебной деятельности в вузе и этапами развития группы от первого к последнему курсу» [4, с. 37]. По мнению О.О. Тулиной, студенческая группа является открытой динамической системой [5]. В своем исследовании мы воспринимаем студенческую группу в вузе как частный случай малой группы. Процессы, которые в ней протекают, в целом подчиняются теории групповых взаимодействий, но имеют свои специфические особенности. Студенческие группы состоят из молодых людей одного возраста, имеющих схожие цели, в том числе получение формальной квалификации, возможностей профессионального развития и самореализации. Члены студенческой группы объединены общей учебной и внеучебной деятельностью, которая в случае соединения усилий может быть более результативной. Срок существования студенческой группы чаще всего определяется сроком обучения в вузе, а состав в течение этого времени постоянен или может меняться незначительно.

Существует определенное разночтение в подходах к трактовке терминов «коллектив» и «коллективизм». Для коллективизма свойственно ценности группы ставить в приоритет по сравнению с личными ценностями и интересами. Поэтому часть трактовок сводит коллективизм к идеологии принуждения индивида группой. И противопоставляет идеологии индивидуализма, основанного на главенстве интересов отдельной личности, атрибутом которой становится свобода индивида от группы и общества. В России традиции коллективизма являются глубинным наследием соборности и общинного жизненного уклада, в основу которых положено православное мировосприятие. Например, А.С. Хомяков воспринимал соборность как единение людей в духе любви и свободы [6, с. 7]. В этом понимании коллективизма приоритет интересов группы основывается на общих высоко значимых ценностях группы или общества, так называемых «высших смыслах», и становится свободным выбором личности. В рамках этого подхода в отечественной науке «коллектив» рассматривается как высшая стадия развития группы. Так, по определению А.С. Макаренко, существенным отличием коллектива от других групп является наличие общих ценностных ориентаций и общественно значимых целей совместной деятельности [7]. А.В. Петровский подчеркивает единство индивидуального и общественного в коллективе. Он выделяет личностно значимое и общественно ценное содержание совместной деятельности в качестве ключевого признака коллектива как группы [8]. Одним из показателей сплоченности и уровня развития группы, по мнению А.В. Петровского, может служить ценностно-ориентационное единство (ЦОЕ), которое понимается как совпадение ценностей совместной деятельности [8] и может измеряться частотой совпадения выборов членов группы по отношению к тем или иным объектам оценивания.

Таким образом, условием сплочения и формирования коллективистских установок в группе, дающим импульс ее развитию, является наличие общих высоко значимых целей и ценностей, набор которых зависит от целого спектра общественных условий. Например, воспитанникам А.С. Макаренко объединение усилий требовалось ради обеспечения человеческих условий совместной жизни – от бытовых и до нравственных ее аспектов [3]. Для воспитанников И.П. Иванова высшим смыслом становилась идея общей деятельной заботы (практической и воспитательной) друг о друге и об окружающих, основанная на коммунистическом мировоззрении и воспитании [9]. Какие смыслы, идеи, ценности и цели могут объединять современных студентов, причисляемых к поколению Z [10]?

Изучению особенностей поколения молодых людей, рожденных в России после 2000 года, посвящены работы А.В. Глотовой, В.А. Захаровой, Е.А. Ковина, А.Б. Кулаковой, И.Ю. Лясиной, Я.Н. Поддубной, А.Т. Ростовой, М.С.Яницкого. а также диссертационные исследования В.Д. Вьюгиной (2019), В.В. Дьяковой (2017), Е.А. Серовой (2023), В.А. Хворовой (2023), И.В. Шиндряевой (2016). На их основе можно выделить несколько важных тенденций, существенно влияющих на процессы развития коллективов студенческих групп в вузах.

Современным студентам свойственна значительная ценностная разобщенность, мешающая находить общие интересы не только на уровне группы, но и в межличностном общении. Это подтверждают исследования М.С. Яницкого с соавторами, обращающие внимание на неоднородность ценностной платформы поколения Z, которая может зависеть от религиозной, этнической принадлежности, региона проживания, пола [11]. Эта разобщенность касается также приверженности ценностным установкам индивидуализма и коллективизма. В.И. Пищик, Д.С. Жолдасов обращают внимание на противоречивость результатов исследований последнего десятилетия относительно коллективистских и индивидуалистических установок молодежи, что иллюстрирует ситуацию ценностной трансформации и ценностного раскола по данной оси [12]. Кроме того, восприятие термина «коллективизм» у представителей нового поколения стало приобретать противоречивые, а иногда и негативные коннотации [12], что требует наполнения этого понятия актуальными для молодежи смыслами и ассоциациями.

Развитие сетевых коммуникаций расширяет возможности для виртуального общения, но трансформирует процесс социализации молодых людей. В результате у современных студентов снижаются навыки реальных взаимодействий. По данным И.А. Мавриной и Н.В. Чекалевай, более чем у половины опрошенных подростков выявлены низкие показатели сформированности коммуникативной компетенции, проявляющиеся в стеснительности, заниженной самооценке, гипертрофированном переживании неудач [13, с. 56]. Молодые люди сталкиваются с затруднениями в формировании прочных эмоциональных связей, ведении конструктивного диалога [14], испытывают дефицит телесного присутствия и контакта, нарастающее чувство изоляции, одиночества и неудовлетворенности общением [15; 16]. С другой стороны, новое поколение имеет потребность и продвинутые навыки самопрезентации в медиапространстве, в том числе через создание личного бренда и личного контента [16].

Согласно учению К. Левина о групповой динамике, развитие группы происходит как последовательный переход из одного состояния в другое, качественно отличное от него состояние [17]. Существующие модели групповой динамики, описанные в работах А.С. Макаренко, А.В. Петровского, Л.И. Уманского, А.Н. Лутошкина, Л.И. Новиковой, К. Левина, Б. Такмена, затрагивают разные аспекты жизни группы. Например, А.С. Макаренко выделяет этапы сплочения, усиления роли актива и расцвета коллектива, отличающиеся с точки зрения организующей группу силы – педагог, актив, коллектив [7]. В модели Л.И. Новиковой качественные изменения происходят с позиций значения коллектива для его членов – сплочение, инструмент воспитания, инструмент самореализации личности [18].

Сегодня в профессиональной деятельности и бизнес-практике часто используется термин «команда» как главная цель групповой динамики. Необходимо разделить понятия «команда» и «коллектив» по характеру объединяющих группу ценностей. Команда строится на совпадающих индивидуальных интересах и целях. Поэтому для команды может быть нормой избавление от членов с низкой эффективностью в достижении цели. Коллектив опирается на разделяемые всеми так называемые высшие смыслы – общие высоко значимые ценности и цели, стоящие в иерархии выше индивидуальных интересов. Ради этих ценностей члены коллектива готовы добровольно отодвигать индивидуальное на второй план [19].

И команду, и коллектив можно считать группами, достигшими высокого уровня развития, но развивающимися по разным сценариям, каждый из которых приемлем для решения педагогических задач в высшей школе. Группы с выраженными коллективистскими ценностями скорее выберут сценарий построения коллектива. В группах с преобладанием индивидуалистических установок, особенно на начальных этапах развития, может иметь место более сильная мотивация к построению команды.

Исследование групповых ценностей современных студентов вуза проводилось в 2023–2025 годах на базе ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет водного транспорта» и ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» на основе диагностической методики изучения ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ) Р.С. Немова [20].

В исследовании приняли участие 14 групп первокурсников (172 студента), численностью от 16 до 20 человек и 12 групп третьего курса (174 студента), численностью от 14 до 17 человек, учащихся очной формы по инженерным, экономическим и гуманитарным направлениям подготовки.

По результатам дискуссий в 10 студенческих группах, обучающихся на разных курсах, сформирован набор из 40 ценностей, которые студенты хотели бы разделять в своих группах. На их основе составлен опросный лист. На следующем этапе каждому участнику исследования было предложено отметить в опросном листе 10 наиболее важных для него ценностей. Расчет степеней значимости ценностей проводился отдельно для студентов младших курсов (1 курс) и старших курсов (3, 4 курсы). Степень значимости каждой отдельной ценности, выраженная в процентах, была определена делением числа выборов этой ценности на общее число ценностей в опросном листе и общее количество участников опроса каждой категории.

Для расчета показателей ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ) выбраны 20 наиболее значимых ценностей. Показатель рассчитан как разность со-

вокупной значимости пяти наиболее часто выбираемых и пяти наиболее редко выбираемых ценностей.

В ходе исследования получены следующие результаты. Предположение о высокой ценностной разобщенности современных студентов было подтверждено. Для первокурсников среднее значение показателя ЦОЕ оказалось на уровне 18,2%, а для старшекурсников этот показатель составил 19,6%, что соответствует низкому уровню ценностного единства. Это означает, что в ходе обучения в вузе студентам не удается естественным образом преодолеть ценностную разобщенность, затрудняющую процессы групповой динамики и коллективообразования. Повышение ЦОЕ является одной из задач педагогической поддержки процесса развития группы.

На рис. 1 показано как распределяются выборы студентов между пятью видами ценностей: терминальные, инструментальные этические, инструментальные прагматические, ценности совместной деятельности и ценности внутригруппового психологического климата [21].

На первом курсе наиболее значимыми для студентов являются терминальные ценности 24,8%. Это объяснимо, ведь во вновь образованных группах эмоциональные межличностные связи еще только начинают завязываться на основе общих увлечений, взглядов на жизнь, терминальных ценностей. Высока для первокурсников и значимость ценностей совместной деятельности (23,8%), молодые люди понимают, что помощь и поддержка одногруппников может существенно облегчить преодоление трудностей адаптации к учебе и новой для них студенческой жизни. В начале обучения студенты не столь сильно привержены ценностям психологического климата (21,1%), а этические личностные качества одногруппников (20,6%) ценят гораздо выше прагматических (9,7%).

Исходя из этого, в числе задач педагогической поддержки групп на первом курсе может быть помощь в нахождении общих для большинства терминальных ценностей, чтобы запустить сценарий развития в рамках всей группы, а не в рамках отдельных микрогрупп. Полезным будет продвижение идеи совместного выживания и формирования в группе механизмов взаимопомощи в процессе новой студенческой жизни. И эта идея с большой вероятностью будет положительно воспринята студентами.

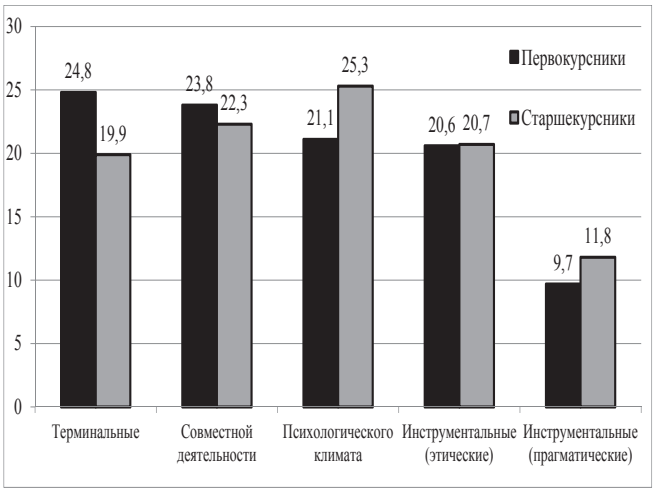



Рис. 1. Распределение предпочтений первокурсников и старшекурсников по видам групповых ценностей (степень значимости в процентах)

Для студентов третьего курса терминальные ценности (19,9%) перестают быть самыми важными. На первый план выходят ценности психологического климата (25,3%). Действительно, к старшим курсам, узнавая лучше своих одногруппников, студенты начинают все больше принимать как данность разность мировоззренческих позиций и признавать право других на свое мнение. Все больше проявляют готовность прикладывать усилия для создания психологически безопасной и комфортной среды (2,9%), выстраивать отношения на основе **уважения** (5,8%), **доверия** (3,8%), **взаимопонимания** (3,5%).

Все так же сильно, как и в начале обучения, для старшекурсников важны ценности **совместной деятельности** (22,3%), наиболее значимой из которых по-прежнему является **взаимопомощь** (8,4%). Интересно, что отношение к **инструментальным этическим ценностям** остается практически неизменным (20,7%). Наиболее важной из этой группы для старших студентов является **честность** (4%). **Прагматические инструментальные ценности** по-прежнему оцениваются как наименее значимые, однако начинают цениться чуть больше, чем на первом курсе (11,8%). В этой группе старшекурсники чаще всего называют **ответственность** (5,9%) и **стрессоустойчивость** (2%).

Это означает, что основными драйверами развития группы к старшим курсам могут становиться мотивы создания внутри группы безопасной, поддерживающей среды, повышающей ресурсы и возможности каждого ее члена, а также мотивы объединения усилий, использования сильных сторон каждого студента для решения общих задач: выполнения заданий, сдачи экзаменов, наработки универсальных и профессиональных компетенций, решения общественных проблем. Полезным будет продвижение идеи о том, что дружеские и партнерские отношения, сложившиеся с одногруппниками, могут стать хорошей опорой в будущей профессиональной карьере и личной жизни.

Опыт дискуссий в студенческих группах показывает, что к старшим курсам студенты все больше начинают воспринимать свою группу как самостоятельную терминальную ценность и дорожить принадлежностью к ней. На определенном этапе жизни группы это может стать отправной точкой для изменения сценария развития по типу команды на сценарий коллектива.

Рис. 2 демонстрирует те ценности, значимость которых не претерпевает значительных изменений в процессе обучения. Важность **доверия** (3,7–3,8%) и **взаимопонимания** (3,5–3,2%) для студентов всех возрастов находится на среднем уровне и практически не меняется. Их стабильность можно использовать для формирования желательных отношений в группе, обсуждая со студентами и предлагая в качестве групповых норм.

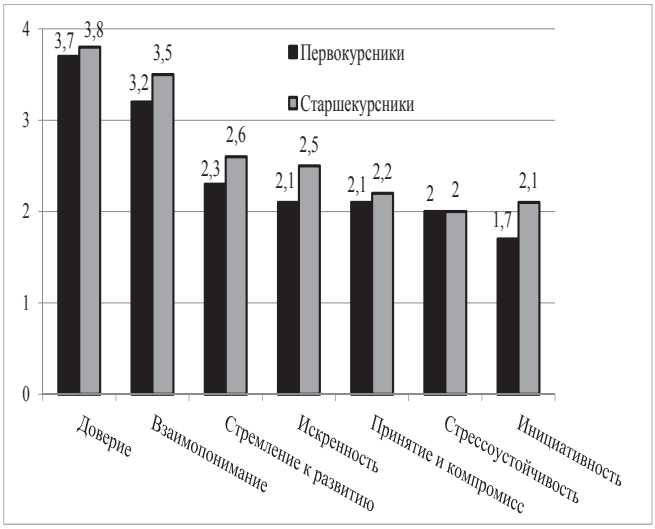



Рис. 2. Ценности, важность которых значительно не изменяется от первого курса к третьему (степень значимости в процентах)

На рис. 3 показаны ценности, важность которых повышается по мере взросления студентов, и величины их изменения.

Для студентов всех возрастов высоко значимыми являются ценности **взаимопомощи** (7,7–8,4%), **ответственности** (5,2–5,9%), **общего юмора** (5,1–6,3%). По мере обучения и накопления опыта общения в группах значимость этих ценностей повышается. Лидерами роста являются **уважение** (на 1,8%), **честность** (на 0,8%), **общий юмор** (на 1,2%), **нацеленность на результат** (на 1,1%) и **позитивная атмосфера** (на 1%). Эти изменения вписываются в упомянутую выше тенденцию стремления студентов создать в группе безопасную, позитивную и поддерживающую среду, помогающую каждому достигать лучших результатов. Она может строиться на основе взаимопомощи уважения, честности, ответственности, а общий юмор (локальные мемы) выступает в качестве средства сплочения группы, идентификации принадлежности к группе, как средство снятия напряжения, минимизации конфликтов и создания позитивной атмосферы.

Ценность **командной работы** (2,6–3,3%) находится на среднем уровне значимости. Ее оценки со стороны старших студентов существенно повышаются (на 0,7%). Это дает основания полагать, что у студентов есть желание развиваться в этом направлении, а педагогическая поддержка процесса развития группы по этому параметру может дать ощутимый результат. Опыт общения с группами показывает, что молодые люди хотят работать сообща, но у них порой не хватает навыков эффективной коммуникации и организации совместной деятельности. Поэтому создание условий для получения опыта объединения усилий и помощь в наработке навыков групповой самоорганизации должны стать для педагога важным направлением работы со студенческой группой.

На рис. 4 приведены ценности, значимость которых снижается от первого курса к третьему и величина их изменения.

Для первокурсников ценности **сплоченности** (5,3%), **дружелюбия** (5%), **дружеского подтрунивания** (4%), **отзывчивости** (3,5%) имеют довольно большое значение. Действительно, во вновь созданных группах, где студенты еще не так хорошо знают друг друга, при выстраивании отношений они стараются опираться на дружелюбие и отзывчивость. Дружеское подтрунивание, как и общий юмор, с одной стороны, является средством первоначального сплочения и групповой идентификации, а с другой стороны, используется как завуалированный сигнал о тех моментах в поведении одногруппников, которые не одобряются группой или отдельными студентами.

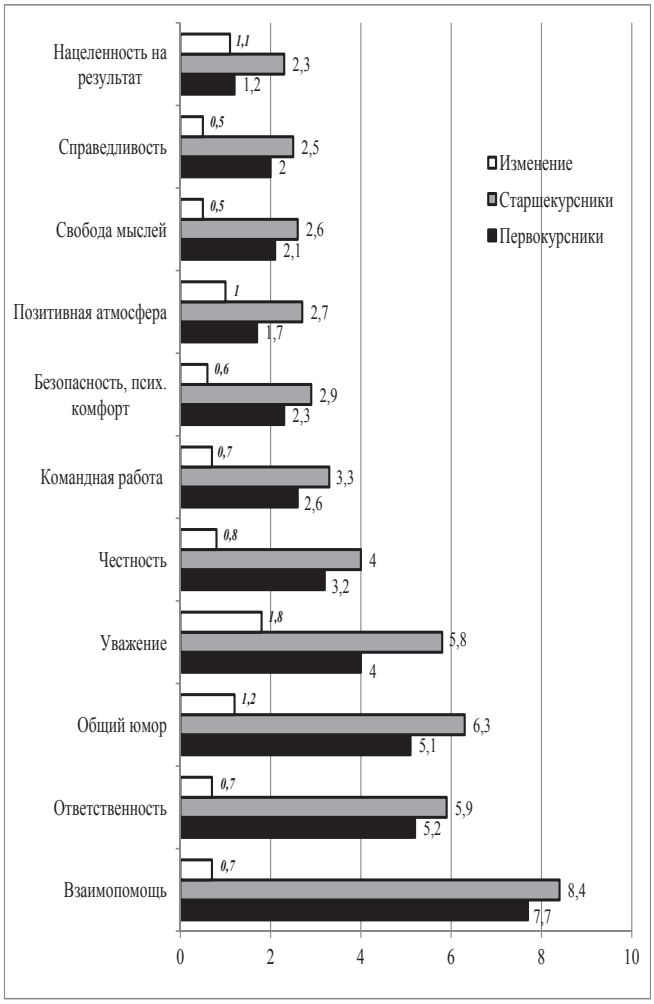



Рис. 3. Ценности, значимость которых повышается от первого курса к третьему (степень значимости в процентах)

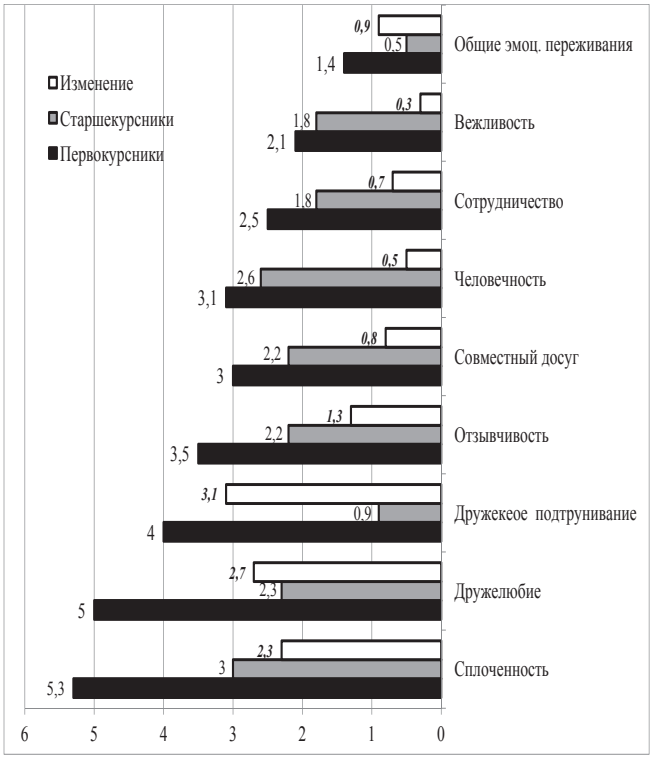



Рис. 4. Ценности, значимость которых снижается от первого курса к третьему (степень значимости в процентах)

К третьему курсу ценность дружелюбия снижается на 2,7%, ведь, узнав друг друга «в деле», студенты начинают больше опираться в отношениях на такие качества одногруппников, как ответственность, уважение, честность. А дружелюбие без этих качеств перестает играть столь уж важную роль. Снижение ценности отзывчивости на 1,3%, возможно, связано с завышенными ожиданиями симметричных действий одногруппников в ответ на свою добровольную помощь, которые не всегда оправдываются.

Лидером снижения ценности к третьему курсу становится дружеское подтрунивание (на 3,1%). Оно теряет роль основного корректора поведения, так как спектр рычагов коррекции в группе расширяется. А как способ сплочения подтрунивание все больше уступает дорогу общему юмору. Ведь высмеивание особенностей или недостатков, хоть и дружеское, не способствуют развитию позитивной атмосферы.

Высокая ценность **сплоченности** (5,3%) для первокурсников является отражением их представлений об идеальной студенческой группе. Сталкиваясь на практике с трудностями в попытках договориться, объединить усилия, организовать совместную работу или совместный досуг, студенты разочаровываются и перестают верить, что достижение сплоченности, о которой они мечтали, возможно. Или оно может потребовать слишком больших усилий, к которым студенты не готовы. Поэтому к третьему курсу ценность сплоченности значительно снижается (на 2,3%).

Желание проводить свободное время с одногруппниками – **совместный досуг** (3%) – имеет даже для первокурсников средний уровень значимости. При этом их стремление к получению **общих эмоциональных переживаний** (1,4%) имеет оценку на уровне ниже среднего. Возможно, студенты не испытывают дефицита общения и эмоциональных переживаний благодаря избытку разнообразного контента и развлечений в пространстве Интернета. Может быть, это происходит на фоне сильной ценностной разобщенности, когда сложно найти вид досуга, интересный для всех. Возможно, это связано со снижением навыков реальных коммуникаций, формированием культуры «одноразовых отношений» [14, с. 25] и связанной с ней боязнью эмоционального сближения. Кроме того, студенты высказывают мнение, что им хватает общения и совместных эмоциональных переживаний на учебных занятиях.

Стоит отметить, что в ходе обучения в вузе неуправляемое развитие студенческих групп эту тенденцию не сглаживает, а только усиливает. К третьему курсу значимость этих ценностей снижается: совместный досуг на 0,8% (падает до уровня ниже среднего), общие эмоциональные переживания на 0,9% (падает до низкого уровня). А ведь именно на этих факторах чаще всего строятся известные технологии налаживания межличностных отношений, эмоциональных связей, сплочения группы, командообразования. Это затрудняет процесс формирования коллектива и требует поиска альтернативных подходов к педагогической поддержке развития студенческой группы.

Таким образом, в процессе обучения от младших курсов к старшим ценностная основа студенческой группы трансформируется. Можно сказать, что развитие студенческой группы происходит одновременно в двух взаимосвязанных направлениях. С одной стороны, группа должна сплотиться, научиться объединять усилия, наработать все более эффективные способы самоорганизации в ходе совместной учебной и внеучебной деятельности. С другой стороны, происходит трансформация ценностной основы группы, отражающаяся на целеполагании, мотивации и групповой нормализации. То есть можно выделить два критерия развития группы. Ценностный критерий – качественные изменения ценностной основы группы. Деятельностный критерий – качественные сдвиги в способности группы к самоорганизации, умение объединять усилия и действовать сообща. Опираясь на модели групповой динамики, описанные А.С. Макаренко и Л.И. Новиковой, можно выделить три качественно отличающихся состояния (этапа) развития современной студенческой группы в вузе, представленных в табл. 1.

На первом этапе – этапе **сплочения** – целью и ценностным критерием преодоления этой стадии является достижение первоначального ценностного единства и сплочение группы на основе поиска значимых для большинства ее членов ценностей. Проведенное исследование показывает, что такими ценностями могут стать взаимопомощь, сплоченность, дружелюбие, общий юмор и дружеское подтрунивание или сформированные ранее совпадающие терминальные ценности, увлечения, интересы. Деятельностный признак данного этапа состоит в том, что группа может испытывать значительные трудности в объединении усилий и организации совместных дел, поэтому нуждается в помощи педагога как внешней организующей силы. Диагностика преобладающих в группе ценностных установок по шкале «индивидуализм – коллективизм» может стать основой для выбора сценария развития группы по типу команды или коллектива и помочь педагогу в выборе мотивации и аргументации для поддержки развития группы.

На втором этапе – этапе **самоуправления** – происходит трансформация групповых ценностей. По данным исследования, предпочтения смещаются в сторону ценностей психологического климата и совместной деятельности. Еще большее значение приобретает взаимопомощь. Лидерами роста значимости становятся уважение, честность, позитивная атмосфера, нацеленность на результат и командная работа. А дружеское подтрунивание перестает цениться, уступая место общему юмору. Снижается значимость дружелюбия и сплоченности, что требует внимания и поддержки со стороны педагога. Ценностным критерием и целью данного этапа является осознание студентами своей группы и принадлеж-

Таблица 1

Ценностно-деятельностная модель динамики студенческой группы

| Этапы | | Ценностные критерии (ценностная основа группы) | Деятельностные критерии (факторы организации совместной деятельности) |
|---|---|---|---|
| Младшие курсы | Сплочение | Первичное ценностное единство на базе уже сформированных значимых ценностей | Внешние факторы (педагог) |
| | Самоуправление | Трансформация ценностной основы и восприятие группы как самостоятельной ценности | Сочетание факторов внешних (педагог) и внутренних (актив) |
| Старшие курсы | Служение | Сценарий «команда» (служение интересам группы). Ценностное единство на основе совпадения индивидуальных интересов | Внутренние факторы (ролевая структура, самодисциплина) |
| | | Сценарий «коллектив» (служение обществу). Ценностное единство на основе общих социально значимых целей и ценностей | |

ности к ней как самостоятельной ценности. Немаловажную роль в достижении этой цели могут играть складывающиеся групповые традиции. Такое качественное изменение может стать основой для пересмотра сценария развития группы от команды к коллективу. Внутренним организующим фактором становится актив группы. Он сотрудничает с педагогом, расширяет полномочия, берет на себя все больше организаторских усилий, формирует групповые нормы. Группа становится инструментом воспитания своих членов. Задачей педагога на этом этапе становится создание условий для обсуждения студентами ценностей, целей, задач, стратегий развития группы, становления групповых норм. Организующие функции педагог постепенно передает активу, состав которого все больше расширяется. Таким образом, деятельностный критерий данного этапа – сочетание внешнего (педагог) и внутреннего (актив) факторов управления группой.

На третьем этапе – этапе **служения** – целью и ценностным критерием является появление общих групповых ценностей и задач, которые студенты готовы поставить выше личных. В группах, развивающихся по сценарию команды, такое ценностное единство может достигаться на основе совпадения индивидуальных целей, интересов, стратегий. В этом случае можно говорить о *служении группе*, ее ценностям и интересам. В группах, развивающихся по сценарию коллектива, ценностное единство может достигаться на основе общих социально значимых целей и ценностей. В этом случае речь может идти о служении, проявляющемся на уровнях, выходящих за рамки группы – *служение идее, служение на благо общества, людей, университета, Родины*. Деятельностным критерием этого этапа является ведущая роль внутренних (группа) факторов в организации общих дел. Группа нарабатывает арсенал эффективных способов самоорганизации для достижения групповых целей на основе развитой ролевой структуры, требовательности к себе и осознанной потребности в служении.

Г.А. Юртаева называет служение «фундаментальной категорией человеческой деятельности» и определяет как «нравственное стремление индивида к осуществлению помощи другим людям и обществу» [22, с. 302]. Мотивация к служению определяется целевыми установками личности [17]. У каждого человека есть потребность к самосовершенствованию, получению знаний, наработке умений и навыков, в том числе профессиональных, к раскрытию своего личностного и духовного потенциала, к проявлению таких душевных качеств, как сострадание и чувство долга. Эта потребность, по мнению О.В. Решетникова и С.В. Тетерского, является одним из мотивов служения [23, с. 17]. И.А. Ильин выделяет четыре аспекта многогранного понятия «служения». Одним из этих аспектов он считает потребность человека в творческом созидании. Найти такое дело, в котором он сможет в полной мере проявить свой творческий потенциал, Ильин считает высшей целью и стремлением каждого человека [24]. В этом контексте служение можно рассматривать как способ самореализации человека.

Групповая работа, объединение усилий дает возможность воплощения проектов и решения задач такого масштаба, который недоступен индивидуалистам-одиночкам. Предполагается, что на этапе «служения» роли и зоны ответственности в группе распределяются между ее членами по их умениям, навыкам, сильным сторонам. Когда каждый находит точки приложения своих талантов, возможности для развития своего личностного и профессионального потенциала, расширения спектра умений и навыков, группа становится инструментом самореализации ее членов [18]. А служение воспринимается как способ удовлетворения потребности в этой самореализации благодаря нахождению своих способов приносить пользу группе, людям, обществу, миру.

Конечно, реальные процессы в студенческих группах могут отклоняться от описанной выше идеальной последовательности. Но данная модель групповой динамики дает педагогу, сопровождающему группу, ориентир и задает траекторию развития студенческих коллективов, желательную для решения задач профессионального образования. Скорость движения по этапам групповой динамики может быть различной в зависимости от индивидуальных особенностей каждой группы и среды университета. Предполагается, что на младших курсах студенческие группы решают задачи сплочения и начинают пробовать свои силы в самоуправлении. А на старших курсах совершенствуются в самоуправлении и стремятся достичь уровня служения. Каждый из этапов требует соответствующих ценностных и деятельностных педагогических инструментов для решения актуальных для него задач развития группы.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**.

Подтверждено предположение о значительной ценностной разобщенности в группах современных студентов. Низкий уровень ценностно-ориентационного единства первокурсников (18,2%) к старшим курсам меняется незначительно (19,6%).

Выявлены высоко значимые групповые ценности, которые могут служить основой сплочения и формирования групповых норм. К ним относятся взаимопомощь (7,7–8,4%), общий юмор (5,1–6,3%), ответственность (5,2–5,9%). Среднюю значимость для студентов всех возрастов стабильно имеют ценности взаимопонимания (3,2–3,5%) и доверия (3,7–3,8%).

Трансформация групповых ценностей от младших курсов к старшим происходит в следующих направлениях. Для старшекурсников терминальные ценности становятся менее значимыми, чем в первый год обучения. Более важную роль начинают играть ценности психологического климата с опорой на уважение, доверие, взаимопонимание. Незначительно снижается важность ценностей совместной деятельности (за счет снижения значимости сплоченности и сотрудничества) в пользу прагматических ценностей (за счет роста значимости ответственности). Важность этических инструментальных ценностей для старших и младших студентов гораздо выше, чем прагматических, и остается стабильной. Лидерами роста значимости являются ценности уважение (на 1,8%), общий юмор (на 1,2%), нацеленность на результат (на 1,1%), позитивная атмосфера (на 1%), честность (на 0,8%). Ценность командной работы имеет средний уровень важности и также демонстрирует рост на 0,7%. Лидерами падения значимости для старшекурсников являются дружеское подтрунивание (на 3,1%), дружелюбие (на 2,7%), сплоченность (2,3%), отзывчивость (на 1,3%), общие эмоциональные переживания (на 0,9%), совместный досуг (на 0,8%). Невысокий уровень стремления студентов вместе проводить свободное время и его снижение в процессе обучения диктует необходимость поиска альтернативных вариантов совместной деятельности, наполненной смысловым и эмоциональным содержанием, которая может являться драйвером сплочения и развития коллектива группы. Важным качественным изменением ценностной основы студенческой группы становится восприятие группы как самостоятельной ценности.

Сформулированы этапы направленной групповой динамики современной студенческой группы в вузе: сплочение, самоуправление, служение, способствующей решению актуальных педагогических задач профессионального образования. Данная ценностно-деятельностная модель согласуется с групповой динамикой (по А.С. Макаренко и Л.И. Новиковой), предполагает вариативность сценариев развития группы по типу команды или коллектива, основывается на выявленных тенденциях трансформации ценностной основы студенческой группы.

Опираясь на результаты исследования, авторы сформулировали следующие рекомендации. В педагогическом сопровождении развития студенческой группы в вузе сегодня можно опираться на рациональные мотивы взаимопомощи, создания в группе поддерживающей среды, дающей возможность наработать профессионально значимые коммуникативные навыки, создать с одногруппниками крепкие эмоциональные связи, которые сохранятся на всю жизнь и могут помочь в реализации целей карьеры. Целесообразно продвижение образа группы как благоприятной среды и инструмента осуществления крупных проектов, недоступных одиночкам, расширения возможностей для развития, самореализации и раскрытия личностного потенциала каждого ее члена. Эмоциональными драйверами развития группы и высшими смыслами к старшим курсам может стать восприятие группы как самостоятельной ценности, а также общее желание чувствовать себя полезными и нужными, делать нечто важное, решать общегрупповые и социально значимые задачи.

Таким образом, цель и задачи, поставленные в исследовании, достигнуты. В теоретическом аспекте получено представление о тенденциях трансформации групповых ценностей современной студенческой группы в вузе. Предложена ценностно-деятельностная модель групповой динамики студенческой группы как инструмента решения педагогических задач профессионального образования. Модель учитывает сложившуюся в обществе ситуацию ценностной разобщенности, в том числе по шкале «индивидуализм – коллективизм», предусматривая варианты сценариев развития группы с точки зрения ее ценностной основы. Ав-

торами предложены рекомендации по педагогическому сопровождению развития студенческой группы с учетом поколенческих особенностей студентов и эволюции групповых ценностей. Результаты исследования могут быть полезны ученым и педагогам-практикам, чей интерес связан с вопросами воспитания молодежи в системе профессионального образования. Дальнейшие исследования планируется посвятить поиску актуальных для современных студентов инструментов, обеспечивающих развитие студенческой группы в соответствие с описанной моделью групповой динамики.


Библиографический список

1. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.* Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019
2. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015
3. Макаренко А.С. *Педагогическая поэма*. Москва: ООО «ДА! Медиа», 2014.
4. Ефремов Д.А. Особенности педагогического управления процессом коллективообразования в студенческой группе. *Перспективы науки.* 2011; № 12 (27): 36–40.
5. Тулина О.О. Педагогические условия формирования коллектива студентов. *Известия ТРТУ*. 2006; № 13 (68): 45–50.
6. Хомяков А. С. Работы по богословию. *Сочинения*: в 2 т. Москва: Медиум; Вопросы философии, 1994; Т. 2.
7. *Макаренко А.С. Воспитание и развитие личности в коллективе. Москва: Амрита, 2022.*
8. Петровский А.В., Шпалинский В.В. *Социальная психология*. Москва: Просвещение, 1987.
9. Иванов И.П. *Воспитывать коллективистов*. Москва: Педагогика, 1982.
10. Шамис Е., Никонов Е. *Теория поколений. Необыкновенный Икс.* Москва: Synergy Book, 2022.
11. Яницкий М.С., Серый А.В., Браун О.А. и др. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты. *Сибирский психологический журнал.* 2019; № 72: 46–67.
12. Пищик В.И., Жолдасов Д.С. Тренды коллективизма и индивидуализма в ментальности представителей молодых поколений. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2024; Т. 12, № 1: 1–12.
13. Маврина И.А., Чекалева Н.В. Трансформация жизненного пространства современной школы через 4К-компетенции. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2024; № 214: 51–60.
14. Вайс Е.В. Влияние цифровизации на межличностные взаимоотношения в современном обществе. *Актуальные проблемы и перспективы развития мировой науки и техники: состояние, проблемы и пути решения:* материалы XV Международная научно-практической конференции. Москва: ООО «М-Полиграф», 2023: 24–26.
15. Сергеева Е.Е., Наличева С.А. Влияние цифровых технологий на социальные взаимодействия. *Психология личностного взаимодействия в современном обществе:* сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022: 249–252.
16. Якушина О.И. Современные цифровые средства коммуникации и их влияние на построение личных отношений. *Теория и практика общественного развития*. 2023; № 7 (183): 97–106.
17. Левин К. *Динамическая психология: избранные труды.* Москва: Смысл, 2001.
18. Новикова Л.И. *Педагогика воспитания: избранные педагогические труды*. Москва: Издательство «ПЕР СЭ», 2010.
19. Володина О.А. Подходы к формированию коллективов студенческих групп в современном вузе: команда или коллектив. *СМАЛЬТА*. 2024; № 3: 30–40.
20. Столяренко Л.Д. *Основы психологии: практикум.* Ростов-на-Дону: Феникс, 2016.
21. Кох И.А., Алексеева Л.А. Терминальные и инструментальные ценности в структуре профессионально-ценностных ориентаций студенческой молодежи. *Вопросы управления.* 2018; № 2 (51): 103–107.
22. Юртаева Г.А. Служение как духовно-нравственное понятие. *Дошкольное и начальное образование: Теория и практика:* материалы научной конференции. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2025: 301–305.
23. Решетников О.В., Тетерский С.В. *Обучение служением*. Москва: АВЦ, 2020.
24. Ильин И.А. *Россия. Путь к возрождению.* Москва: РИ-ПОЛ-Классик, 2018.

References

1. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019
2. O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2024 № 309. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015
3. Makarenko A.S. *Pedagogicheskaya po`ema*. Moskva: OOO «DA! Media», 2014.
4. Efremov D.A. Osobennosti pedagogicheskogo upravleniya processom kollektivoobrazovaniya v studencheskoj gruppe. *Perspektivy nauki*. 2011; № 12 (27): 36-40.
5. Tulina O.O. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kollektiva studentov. *Izvestiya TRTU*. 2006; № 13 (68): 45-50.
6. Homyakov A. S. Raboty po bogosloviyu. *Sochineniya*: v 2 t. Moskva: Medium; Voprosy filosofii, 1994; T. 2.
7. Makarenko A.S. *Vospitanie i razvitie lichnosti v kollektive*. Moskva: Amrita, 2022.
8. Petrovskij A.V., Shpalinskij V.V. *Social'naya psihologiya*. Moskva: Prosveschenie, 1987.
9. Ivanov I.P. *Vospityvat' kollektivistov*. Moskva: Pedagogika, 1982.
10. Shamis E., Nikonov E. *Teoriya pokolenij. Neobyknovennyj Iks.* Moskva: Synergy Book, 2022.
11. Yanickij M.S., Seryj A.V., Braun O.A. i dr. Sistema cennostnyh orientacij "pokoleniya Z": social'nye, kul'turnye i demograficheskie determinanty. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal.* 2019; № 72: 46-67.
12. Pischik V.I., Zholdasov D.S. Trendy kollektivizma i individualizma v mental'nosti predstavitelej molodyh pokolenij. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2024; T. 12, № 1: 1-12.
13. Mavrina I.A., Chekaleva N.V. Transformaciya zhiznennogo prostranstva sovremennoj shkoly cherez 4K-kompetencii. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2024; № 214: 51-60.
14. Vajs E.V. Vliyanie cifrovizacii na mezhlichnostnye vzaimootnosheniya v sovremennom obschestve. *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya mirovoj nauki i tehniki: sostoyanie, problemy i puti resheniya:* materialy XV Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: OOO «M-Poligraf», 2023: 24-26.
15. Sergeeva E.E., Nalicheva S.A. Vliyanie cifrovyh tehnologij na social'nye vzaimodejstviya. *Psihologiya lichnostnogo vzaimodejstviya v sovremennom obschestve:* sbornik materialov I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Cheboksary: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Izdatel'skij dom «Sreda», 2022: 249-252.
16. Yakushina O.I. Sovremennye cifrovye sredstva kommunikacii i ih vliyanie na postroenie lichnyh otnoshenij. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2023; № 7 (183): 97-106.
17. Levin K. *Dinamicheskaya psihologiya: izbrannye trudy.* Moskva: Smysl, 2001.
18. Novikova L.I. *Pedagogika vospitaniya: izbrannye pedagogicheskie trudy*. Moskva: Izdatel'stvo "PER S`E", 2010.
19. Volodina O.A. Podhody k formirovaniyu kollektivov studencheskih grupp v sovremennom vuze: komanda ili kollektiv. *SMAL"TA*. 2024; № 3: 30-40.
20. Stolyarenko L.D. *Osnovy psihologii: praktikum.* Rostov-na-Donu: Feniks, 2016.
21. Koh I.A., Alekseeva L.A. Terminal'nye i instrumental'nye cennosti v strukture professional'no-cennostnyh orientacij studencheskoj molodezhi. *Voprosy upravleniya.* 2018; № 2 (51): 103-107.
22. Yurtaeva G.A. Sluzhenie kak duhovno-nravstvennoe ponyatie. *Doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie: Teoriya i praktika:* materialy nauchnoj konferencii. Yaroslavl': Yaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K.D. Ushinskogo, 2025: 301-305.
23. Reshetnikov O.V., Teterskij S.V. *Obuchenie sluzheniem*. Moskva: AVC, 2020.
24. Il'in I.A. *Rossiya. Put' k vozrozhdeniyu.* Moskva: RI-POL-Klassik, 2018.


*Статья поступила в редакцию 02.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-75-78

***Gilovaya E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: eagilovaya@fa.ru*

**OPTIMIZATION OF METHODS OF TEACHING ECONOMIC TERMINOLOGY IN LIGHT OF THE COGNITIVE APPROACH.** The paper explores current issues in optimizing the teaching of economic terminology based on cognitive principles of foreign language comprehension. Research into the mechanisms of new word acquisition, based on a cognitive approach, allows for a better understanding of the process of understanding the lexical meaning of a term and the improvement

of foreign language teaching systems. The objective of the paper is to demonstrate the need to use a cognitive approach to identify effective methods for teaching new foreign words and optimize the teaching of Russian economic terminology. The study focused on the economic vocabulary mastered by international students studying at economics universities in the Russian Federation. To achieve this goal, methods of analyzing and synthesizing theoretical works in the fields of cognitivism, cognitive linguodidactics, a modeling method, and a method for analyzing the professional vocabulary used by future economists were used. The study shows that understanding the cognitive structure of human mental space and the frame organization of word meanings enables the development and improvement of foreign language teaching methods. The paper defines mechanisms for perceiving economic terminology, outlines ways to optimize the teaching of new vocabulary within the cognitive approach, and methods for improving the learning process for foreign students receiving higher economic education in Russia.

*Key words:* **economic terminology, optimization of teaching methods, cognitive linguodidactics, mental lexicon, frame analysis, reframing**

***Е.А. Гиловая**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: gilovaya@list.ru*

# ОПТИМИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В СВЕТЕ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

В работе освещаются актуальные вопросы оптимизации преподавания экономической терминологии в свете когнитивных принципов восприятия иноязычной лексики. Исследование механизмов усвоения новых слов, основанное на когнитивном подходе, позволяет лучше представить процесс понимания лексического значения термина и совершенствовать систему преподавания иностранного языка. Целью работы является доказательство необходимости использования когнитивного подхода для определения эффективных методов преподавания новых иностранных слов и оптимизации обучения русской экономической терминологии. Материалом исследования послужила экономическая лексика, которой овладевают иностранные студенты, получающие образование в экономических вузах Российской Федерации. Для достижения поставленной цели использованы методы анализа и синтеза теоретических работ в области когнитивизма, когнитивной лингводидактики, метод моделирования, а также метод анализа профессиональной лексики, с которой работают будущие экономисты. В результате проведённого исследования установлено, что представления о когнитивном устройстве ментального пространства человека, фреймовой организации значения слова позволяют развивать и совершенствовать методику обучения иноязычной лексике. В работе определены механизмы восприятия экономической терминологии, намечены пути оптимизации преподавания новой лексики в русле когнитивного подхода и методы совершенствования процесса обучения иностранных студентов, получающих высшее экономическое образование на русском языке.

*Ключевые слова:* **экономическая терминология, оптимизация методов обучения, когнитивная лингводидактика, ментальный лексикон, фрейм-анализ, рефрейминг**

Исследование методов обучения экономической терминологии на занятиях по русскому языку как иностранному является актуальной задачей, которая требует решения в целях улучшения системы преподавания профессиональной лексики в аудитории студентов из ближнего и дальнего зарубежья. Выделение когнитивных принципов, лежащих в основе обучения иноязычной лексике, позволяет понять механизмы усвоения значений новых слов иностранными студентами и выработать эффективную технологию обучения русской экономической терминологии. Цель работы – доказать эффективность использования когнитивного подхода для оптимизации методов обучения русской экономической терминологии. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) определить значение когнитивного подхода для анализа речемыслительной деятельности человека; 2) обозначить центральную роль лексики в преподавании иностранного языка и в лингводидактических исследованиях в свете когнитивизма; 3) рассмотреть понятие «фрейм» как когнитивную структуру, выполняющую функцию организации знания; 4) продемонстрировать эффективность использования фрейм-анализа для объяснения значения экономических синонимов и квазисинонимов в иностранной аудитории; 5) определить применение фрейм-анализа для объяснения явлений омонимии экономической терминологии в иностранной аудитории; 6) продемонстрировать эффективность использования когнитивного подхода для оптимизации обучения экономической терминологии в иноязычной аудитории. Научная новизна работы заключается в исследовании оптимизации методов обучения иноязычной экономической терминологии с учётом когнитивных представлений об устройстве ментальных пространств человека. Результаты работы имеют важное теоретическое значение для изучения принципов восприятия иноязычной лексики, определяющих совершенствование методов преподавания экономической терминологии при обучении РКИ (русскому языку как иностранному). Практическое значение состоит в использовании полученных результатов в процессе преподавания профессиональной лексики на занятиях в аудитории иностранных студентов-экономистов.

Овладение иноязычной лексикой представляет собой сложную психическую деятельность, протекающую параллельно как на языковом, так и на мыслительном уровне. В процессе обучения мы не только находим значение новых слов, но и стараемся воспринимать и употреблять их в окружении культурологических, прагматических и языковых контекстов. Понимание особого значения языка, его связи с ментальной и психической деятельностью человека заставляет по-новому взглянуть на практику преподавания РКИ в иноязычной аудитории, на овладение экономической терминологией. Исследованием взаимосвязи языка и мышления занимается когнитивное направление в науке. Когнитивный подход является новой «объяснительной теорией, опирающейся на гипотезу о глубинной связи языка и мышления» [1, с. 76]. В русле когнитивной теории слово перестаёт рассматриваться изолированно от окружающих его контекстов, удаётся преодолеть рамки «автономной лингвистики», в которой языковая система описывается в пределах себя самой, без опоры на внешние социальные, психологические, индивидуальные и другие факторы. Основываясь на когнитивных позициях, лингвисты, методисты, преподаватели-практики получают важный инструмент для анализа речемыслительной деятельности человека, описывающей процесс понимания и освоения иностранного языка.

Получивший широкое распространение в лингвистике когнитивный подход начинает широко использоваться в западной лингводидактике (С. Крашен, Ж.-Ф. Лё Ни, Л. Селинкер, Эл. Биалисток и др.). В отечественной методике идеи, сформированные в работах выдающихся советских психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.М. Шахнаровича, А.А. Леонтьева, А.А. Зимней, были впоследствии использованы методистами-когнитологами при исследовании мыслительных операций, задействованных в восприятии и продуцировании иноязычной речи. В лингводидактике идеи когнитивизма и коммуникативно-когнитивного обучения связаны с именами таких учёных, как Н.В. Барышников, И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, И.Н. Верещагина, А.А. Леонтьев, И.Ю. Мангус, С.Ф. Шатилов, Ю.А. Ситнов, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова и др.

Интерес к когнитивному направлению в лингводидактике обусловлен необходимостью эффективного представления новой языковой информации обучающимся. «(…) Когнитивные закономерности должны учитываться во всех аспектах процесса обучения (…)» [2, с. 42]. Когнитивизм в лингводидактике «направлен на установление закономерностей познания учащимися лингвистических явлений, разработку техник и стратегий, обеспечивающих овладение иностранным языком и общение на нём» [3, с. 50]. Для достижения коммуникативно-прагматических целей обучения мы решаем два вида задач: с одной стороны, выделение концептуальных сущностей, выражаемых в словах, с другой – определение интеллектуальных механизмов, позволяющих этим сущностям функционировать. В русле когнитивного подхода внимание исследователей сосредоточено на понятиях долговременной памяти, системе категорий, структурах представления знаний, лексиконе, а также на выделении когнитивных функций языкового знака [4, с. 126–127]. В соответствии с данными направлениями методологические когнитивные исследования могут быть связаны с вопросами категоризации, а также с проблемами функционального плана – употреблением и функционированием языковых единиц в речи.

Центральное место в методике преподавания языка занимает лексика, поскольку существование других уровней языка без неё невозможно. С одной стороны, «системообразующая роль лексики в усвоении иностранного языка» [5, с. 6] определяет её центральное место в системе обучения, делает её главным предметом исследования в методике преподавания иностранных языков. С другой стороны, особая роль слов в процессе познания имеет первостепенное значение в рассмотрении языка с позиций когнитивизма. Учёные сходятся во мнении о том, что модель языковой картины мира в основном определяется данными лексикологии и что роль словаря в речемыслительной деятельности человека не подлежит сомнению. Именно лексика «отражает те аспекты языка, в которых проявляется творческий потенциал говорящего» [6, с. 30]. Подавляющее большинство современных работ, основанных на когнитивном подходе, направлены на изучение принципов человеческой концептуализации, языковой семантики, т. е. связаны с лексическим уровнем языка, и поэтому когнитивный подход ассоциируется в первую очередь с исследованием лексической семантики, метафоры и т. д. [4, с. 127].

В фокусе нашего внимания находится экономическая лексика, которую изучают студенты-иностранцы, получающие высшее образование в российских вузах. Традиционно используемый для исследования семантической организации значения слова компонентный анализ не всегда достоверно отражает реальные процессы, существующие в сознании говорящего [7, с. 241]. В свете когнитивного подхода удаётся по-новому интерпретировать единицы анализа ментальных пространств, связывая их с психологическими, социаль-

ными, культурологическими окружающими контекстами. Если при психолингвистическом подходе ментальный лексикон представляется в виде «сложной системы многоярусных, многократно пересекающихся полей» [8, с. 73], то когнитивный подход дополняет наше представление об устройстве ментальных пространств идеей о фреймовой организации значения слов. Будучи методом анализа мышления и языка, фреймовый подход в когнитивизме представляет знания о мире в виде организованных структур – фреймов. При рассмотрении терминологии теория фреймовой семантики позволяет исследовать устройство поля термина. Фреймы обладают внутренней структурой, элементы которой представлены сложной конфигурацией слотов (от англ. slot), в которых содержится стереотипная информация различной сложности. По мнению М. Минского, формальное устройство фрейма напоминает «структуру узлов и отношений» [9, с. 188]. Вершинные узлы фрейма связаны с составляющими нижнего уровня – слотами. В зависимости от речевой ситуации слоты могут актуализироваться, а могут находиться в неэксплицированном, дремлющем состоянии. Фрейм представляет собой иерархически организованное образование, каждый обязательный и факультативный компонент которой открывает доступ к системе разных когнитивных контекстов. Задача преподавателя иностранного языка – «развить умение ориентироваться в этих когнитивных контекстах, видеть связи между разными областями знаний, образов, разными ситуациями» [10, с. 1006].

Технология обучения иноязычным словам непосредственно связана с вопросами отношений лексических единиц внутри языковой системы. В процессе преподавания иностранного языка мы сталкиваемся с проблемой синонимии, омонимии, антонимии, полисемии новых слов, сходства и различия в их значении. Вопросы синонимии приобретают особую важность, поскольку наличие ряда близких по значению словарных единиц вызывает неоднозначность в понимании термина. Взгляды на эту проблему варьируются от полного отрицания существования синонимии в терминологии до признания его с различными оговорками. Большинство учёных считают наличие терминов-синонимов неизбежным явлением, поскольку терминология – это часть общелитературного языка, и поэтому она характеризуется теми же свойствами, что и вся общеупотребительная лексика (Ю.Д. Апресян, В.А. Гречко, В.А. Татаринов). Наличие терминологических синонимов является подтверждением того, что термины – это часть языковой системы, и они подчиняются законам языка.

Рассматривая основания выделения синонимов, можно говорить об общности некоторых компонентов, которая является критерием синонимичности. В свете когнитивного подхода таким критерием может стать общность слотов фрейма [7, с. 245]. В качестве примера синонимических отношений в экономической терминологии рассмотрим слова *выгода, доход, прибыль*. ***Выгода*** *– это прибыль, доход, извлекаемые из чего-либо.* ***Доход*** *– это все деньги, которые приходят в бизнес. Доход включает не только выручку от основной деятельности, но и любые другие поступления (например, компания сдала в аренду помещение и получила оплату, продала штрафы от контрагентов, получила проценты по вкладу – это всё доход компании).* ***Прибыль*** *– разница между тем, сколько бизнес заработал и сколько потратил (между доходами и расходами).*

Термины *прибыль, выгода, доход* можно объединить на основе слота *'ценность'*. Однако *доход* отличается от *прибыли* и *выгоды,* поскольку *доход* – это *'всё, что поступило в компанию (от основной деятельности, аренды, штрафов и т. д.)'*. У *прибыли* и *выгоды* данного значения нет. В свою очередь, слово *прибыль* отличается от *выгоды* и *дохода*, так как в его толкование входит *'разница между доходами и расходами'*, то есть во фрейме слова *прибыль* есть слоты *'доходы'* и *'расходы'*. Во фреймах слов *выгода* и *доход* слота *'расходы'* нет. Интересно отметить, что в бухгалтерском учёте существует понятие *отрицательная прибыль* (*= убыточная прибыль*), т. е. ситуация, когда при вычитании расходов из доходов расходы больше доходов. Во фрейме слова *выгода* слота *'расход'* нет, поэтому понятия **отрицательная выгода* не существует. Также не существует понятия **отрицательный доход*, т. к. во фрейме слова *доход* также нет слота *'расход'*. Наличие слотов в структуре фрейма позволяет говорить о возможности возникновения новых терминов, напротив, отсутствие слотов делает невозможным их существование.

В процессе изучения экономической терминологии сознание иностранца «высвечивает» общие слоты, объединяет на этом основании синонимы. Фреймовые структуры позволяют фокусировать внимание на одних свойствах объекта, одновременно отвлекая внимание от других [11, с. 54]. Воспринимающее сознание находит необходимые смыслы в структуре этих сетей, переключаясь с вершинных узлов фрейма на более низкий уровень – слоты, затем на соседние слоты или вершинные узлы соседнего фрейма, «высвечивая» необходимые смыслы этих сетей. Однако конфигурация отношений между узлом фрейма и слотами намного сложнее, чем может показаться на первый взгляд. Это не двухуровневое отношение. Слоты могут совпадать у синонимов не полностью, могут становиться именами других фреймов. Так, при рассмотрении терминов мы наблюдаем, как вершинный узел одного фрейма может стать слотом другого фрейма (например, вершинный узел во фрейме слова *доход* становится слотом фрейма *прибыль*). Вопросы об отношении слотов и узлов, об их границах, о степени семантической элементарности слотов и т. д. требуют особого внимания исследователей-теоретиков.

Фреймовый подход заставляет нас по-новому взглянуть на технологию обучения иноязычной терминологии. Выполняя функцию организации знания, фрейм представляет собой когнитивную структуру, «смысловую рамку», которая может существенно менять наши представления об отношениях между языковыми единицами. Так, фреймовый подход расширяет привычные границы синонимии, позволяя включать в синонимический ряд слова, которые ранее считались связанными ассоциативными и гипонимическими лексическими отношениями и не входили в словари синонимов. Учёные называют их «нетрадиционными синонимами» [7, с. 246], «квазисинонимами» [12, с. 5]. Исследователи приходят к выводу о том, что основанием синонимичности следует считать общность слотов слов-синонимов. Сходство значения объясняется наличием общих слотов у языковых единиц, которые могут быть представлены на уровне слов, словосочетаний и даже предложений. Например, «Ассоциативный словарь русского языка» в качестве ассоциаций к слову *доход* предлагает следующий ряд: *деньги, зарплата, работа, заработок, бизнес, вклад, купюры, маржа, подработка, удовольствие, капуста, счастье, нажива, барыш* и др. Есть и более далёкие ассоциации: *«райское наслаждение» для коммерсанта; с чего налог уплачивают; что собой представляет дивиденд; цена, умноженная на количество проданных единиц товара»* и др. [13]. Очевидно, что данный ряд слов в словаре синонимов не рассматривается. Между тем в сознании студента-иностранца граница между синонимом и ассоциацией относительна. Использование когнитивного подхода в работе с лексикой, применение фрейм-анализа, во-первых, позволяют находить общие когнитивные элементы в значении слов и языковых выражений, а во-вторых, объясняют когнитивные механизмы сближения значений синонимов или квазисинонимов в сознании человека. При таком подходе можно выходить за рамки словаря и устанавливать синонимические отношений между словами, сближающиеся на основе ассоциативных связей.

Представление о когнитивном устройстве ментальных пространств человека, о фреймовой структуре терминологического поля позволяет совершенствовать технологию обучения новой иноязычной лексике. Затрудняясь подобрать подходящий синоним при объяснении значения иностранного слова, преподаватель может использовать не только синонимы, но и квазисинонимы. Например, при объяснении значения слова *прибыль* используются следующие квазисинонимы: *«деньги», «зарплата», «то, с чего налог уплачивают»* или *«то, что собой представляет дивиденд»*. При сопоставлении термина и его квазисинонима у студента-иностранца работает когнитивный механизм рефрейминга, когда два фрейма сближаются на основе общего слота или нескольких слотов. На основе слота *'ценность'* происходит сближении между синонимами *выгода, доход, прибыль*, так же происходит сближение значения слова *прибыль* и его квазисинонима *деньги*.

Мы наблюдаем противоположное явление при рассмотрении омонимов. В отличие от синонимов, у омонимов общего слота нет или его трудно найти. Зачастую этимология двух одинаковых по форме слов утрачена со временем, и мы можем только догадываться, какой слот раньше мог их объединять. Например, в результате процесса метафоризации слов общелитературного языка *бык* и *медведь* появились биржевые термины ***бык*** *– участник биржевых торгов, ожидающий повышения цен и осуществляющий операции на фондовом рынке в расчёте на их повышение,* ***медведь*** *– инвестор или спекулянт, строящий свою стратегию на предположении, что рынок в целом или отдельно взятые акции упадут в цене* [14, с. 74, 321]. Одна из версий происхождения биржевых терминов связана с поведением животных при атаке. Медведь, атакуя, бьёт лапой вниз, что ассоциируется с падением цен. А бык во время атаки поднимает рога вверх, что символизирует движение цен вверх [15]. На основе общего слота *'движение вниз'* у слова *медведь* могло образоваться новое «биржевое» значение. Появляются омонимы *медведь* – 'животное' и *медведь* – 'биржевик'. Однако существует и другая версия, согласно которой слово *медведь* появилось в XVI веке. Посредники продавали шкуры медведей, которые ещё не получили от охотников. Они спекулировали на будущей цене, надеясь, что она упадёт. Возможно, поэтому со словом *медведь* в дальнейшем будет связано падение цен на рынке.

Поиск общего слота в омонимах бывает затруднительным или невозможным, на что указывает сложность понимания их этимологии. С точки зрения методики преподавания иностранного языка объяснять причину наличия возникновения омонимических отношений в иностранной аудитории не стоит, поскольку это не имеет практического значения. Однако сопоставление фреймовой структуры синонимов и омонимов важно, поскольку наглядно демонстрирует когнитивный характер лексических отношений в языке, устройство ментальных пространств человека, а также механизмы усвоения значения новых слов. Учёт данных результатов исследования позволяет в дальнейшем использовать их при разработке технологии усвоения экономической терминологии в целях обучения иностранных студентов языку специальности.

В заключение необходимо ещё раз подчеркнуть, что выработка эффективной методики преподавания русской экономической терминологии напрямую зависит от ясного понимания механизмов усвоения значения нового слова. Преподавателю-практику важно иметь представление о ментальных процессах, протекающих в сознании обучающегося, о процессе восприятия значения нового слова. Следует рассматривать лексический материал в русле когнитивного подхода, который позволяет определить концептуальные сущности, выражаемые в

словах, а также механизмы, разрешающие этим сущностям функционировать. В результате исследования можно сделать следующие выводы:

1. Когнитивный подход обогащает наше представление об устройстве ментальных пространств человека идеей о фреймовой организации значения слов; при рассмотрении терминологии теория фреймовой семантики позволяет исследовать устройство значения экономического термина.

2. Фреймовый подход заставляет по-новому взглянуть на методы обучения иноязычной терминологии. Выполняя функцию организации знания, фрейм представляет собой когнитивную структуру, «смысловую рамку», которая может существенно менять наши представления об отношениях между языковыми единицами.

3. При применении когнитивного подхода при работе с лексикой фрейм-анализ лексических единиц позволяет находить общие когнитивные элементы в значении терминологических слов и словосочетаний.

4. Использование когнитивного подхода объясняет причины сближения значений синонимов и квазисинонимов в сознании человека. При таком подходе можно выходить за рамки словаря синонимов и использовать общность в значении слова и его квазисинонима в методических целях при объяснении значения новой терминологии.

5. Сопоставление фреймовой структуры синонимов и омонимов представляется важным, поскольку демонстрирует когнитивный характер лексических отношений в языке, устройство ментальных пространств человека, а также механизмы усвоения значения новых слов.

6. Представление о когнитивном устройстве ментальных пространств человека, о фреймовой структуре терминологического поля позволяет совершенствовать методы обучения новой иноязычной лексике; учёт результатов исследования можно использовать для оптимизации методов обучения экономической терминологии иностранных студентов.

В результате проведённого исследования впервые доказана продуктивность использования когнитивного подхода при оптимизации методов обучения иноязычной экономической терминологии. Установлено, что структуризация ментальных пространств с использованием когнитивных понятий «фрейм» и «слот» позволяет лучше понять механизмы усвоения иноязычной лексики и впоследствии совершенствовать процесс преподавания экономической терминологии в иностранной аудитории. В перспективе представляется важным продолжить исследование экономической лексики в русле когнитивизма и рассмотреть, помимо терминов-синонимов и омонимов, проблемы обучения терминам-полисемантам и антонимам. Настоящая работа будет интересна как при изучении теоретических вопросов восприятия лексического значения иностранных слов, так и при решении практических задач, связанных с оптимизацией методов обучения иноязычной экономической терминологии.

Библиографический список


1. Кибрик А.Е. Лингвистическая реконструкция когнитивной структуры. *Вопросы языкознания.* 2008; № 4: 51–77.
2. Ситнов Ю.А. Грамматические знания, навыки и умения в свете теории когнитивизма. *Иностранные языки в школе.* 2005; № 7: 42–48.
3. Щепилова А.В. Когнитивизм в лингводидактике: истоки и перспективы. *Вестник МГПУ.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2013; № 1 (11): 45–55.
4. Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу. *Вопросы языкознания.* 1994; № 5: 126–139.
5. Шамов А.Н. *Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка).* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Тамбов, 2005.
6. Lange K.-P. *Language and Cognition: An Essay on Cognitive Grammar.* Tübingen, 1985.
7. Белов В.А. Синонимические отношения в словарях и лексиконе. *Вестник ТвГУ.* Серия: Филология. 2015; № 2: 241–248.
8. Залевская А.А. *Проблемы организации внутреннего лексикона человека.* Калинин, 1977.
9. Фрейм. *Краткий словарь когнитивных терминов.* Москва, 1996.
10. Одинцова И.В. Когнитивные техники развития ментального лексикона учащихся в практике преподавания РКИ. *XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады.* Санкт-Петербург: МАПРЯЛ, 2024: 1005–1009.
11. Entman, Robert M. Framing: Toward Clarification of A Fractured Paradigm. *Journal of Communication.* 1993; № 43 (4): 51–58.
12. Рахилина Е.В., Резникова Т.И. Фреймовый подход к лексической типологии. *Вопросы языкознания.* 2013; № 2: 3–31.
13. *Ассоциативный словарь русского языка.* Available at: https://sinonim.org/as
14. Бык, медведь. *Словарь финансово-экономических терминов.* Москва, 2015.
15. *Кто такие быки и медведи на бирже.* Available at: https://gazprombank.investments/blog/market/oxen-bears/


References


1. Kibrik A.E. Lingvisticheskaya rekonstrukciya kognitivnoj struktury. *Voprosy yazykoznaniya.* 2008; № 4: 51-77.
2. Sitnov Yu.A. Grammaticheskie znaniya, navyki i umeniya v svete teorii kognitivizma. *Inostrannye yazyki v shkole.* 2005; № 7: 42-48.
3. Schepilova A.V. Kognitivizm v lingvodidaktike: istoki i perspektivy. *Vestnik MGPU.* Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2013; № 1 (11): 45-55.
4. Kibrik A.A. Kognitivnye issledovaniya po diskursu. *Voprosy yazykoznaniya.* 1994; № 5: 126-139.
5. Shamov A.N. *Kognitivnyj podhod k obucheniyu leksike: modelirovanie i realizaciya (bazovyj kurs nemeckogo yazyka).* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Tambov, 2005.
6. Lange K.-P. *Language and Cognition: An Essay on Cognitive Grammar.* Tübingen, 1985.
7. Belov V.A. Sinonimicheskie otnosheniya v slovaryah i leksikone. *Vestnik TvGU.* Seriya: Filologiya. 2015; № 2: 241-248.
8. Zalevskaya A.A. *Problemy organizacii vnutrennego leksikona cheloveka.* Kalinin, 1977.
9. Frejm. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov.* Moskva, 1996.
10. Odincova I.V. Kognitivnye tehniki razvitiya mental'nogo leksikona uchaschihsya v praktike prepodavaniya RKI. *XV Kongress MAPRYaL: Izbrannye doklady.* Sankt-Peterburg: MAPRYaL, 2024: 1005-1009.
11. Entman, Robert M. Framing: Toward Clarification of A Fractured Paradigm. *Journal of Communication.* 1993; № 43 (4): 51-58.
12. Rahilina E.V., Reznikova T.I. Frejmovyj podhod k leksicheskoj tipologii. *Voprosy yazykoznaniya.* 2013; № 2: 3-31.
13. *Associativnyj slovar' russkogo yazyka.* Available at: https://sinonim.org/as
14. Byk, medved'. *Slovar' finansovo-`ekonomicheskih terminov.* Moskva, 2015.
15. *Kto takie byki i medvedi na birzhe.* Available at: https://gazprombank.investments/blog/market/oxen-bears/


*Статья поступила в редакцию 28.02.26*

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-78-82

***Zhdanovich O.A.,*** *lecturer, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: olesya_zhdanovich@mail.ru*
***Fedotova N.L.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: n.fedotova@spbu.ru*

**EMPIRICAL ASSESSMENT OF THE EFFECTIVENESS OF COGNITIVE-STYLE METHODS OF TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN ECONOMICS STUDENTS.** One of the important issues of teaching Russian to foreign students studying at universities of the Russian Federation is the formation of professional and communicative competence. Mastering the language being studied in a professional context, as a rule, focuses on mastering the terminological vocabulary of specialized disciplines. However, as practice shows, the cognitive styles of students are not sufficiently taken into account in the in the classes of **Language for Specific Purposes**. The article concerns the problem of developing professionally oriented teaching Russian as a foreign language, which involves taking into account the cognitive styles of economics students. The choice of a cognitive-style learning model for pedagogical research, the target audience and the organization of the educational process is substantiated. The paper reveals options for solving these issues and the authors' position. The work gives details to the structure of the methodological experiment, which was conducted with foreign economics students (20 academic hours) and its results. Levels of proficiency in the language of the specialty among students of the control and experimental groups, identified in the input testing, are compared. A statistical analysis of the experimental data is presented. The authors propose taking into account the established style profile of the experimental group, specific methodological techniques. The authors conclude that the cognitive-style methodology is effective and its application is promising in professionally oriented teaching of Russian as a foreign language.

*Key words:* **learning styles, cognitive style-based methods of teaching, consideration of individual differences, economics students, pedagogical experiment, Russian as a foreign language**

***О.А. Жданович**, педагог доп. обр., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, E-mail: olesya_zhdanovich@mail.ru*
***Н.Л. Федотова**, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: n.fedotova@spbu.ru*

# ЭМПИРИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОГНИТИВНО-СТИЛЕВОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Одним из важных вопросов методики преподавания русского языка иностранным студентам, обучающимся в российских вузах, является формирование профессионально-коммуникативной компетенции. Овладение изучаемым языком в профессиональном контексте, как правило, фокусируется на освоении терминологической лексики профильных дисциплин. Однако, как показывает практика, на занятиях по языку специальности в недостаточной степени учитываются когнитивные стили обучающихся. Данная статья посвящена проблеме разработки профессионально ориентированной методики обучения русскому языку как иностранному, которая предполагает учет когнитивных стилей иностранных студентов экономического профиля. Обосновывается выбор когнитивно-стилевой обучающей модели для педагогического исследования, целевой аудитории и организации учебного процесса. Рассматриваются варианты решения этих вопросов, раскрывается авторская позиция. Обоснована структура методического эксперимента, который был проведен с иностранными студентами-экономистами (20 академических часов), и описываются его результаты. Сопоставляются уровни владения языком специальности у студентов контрольной и экспериментальной групп, выявленные во входном тестировании. Приводится статистический анализ полученных данных эксперимента. С учетом установленного стилевого профиля экспериментальной группы предлагаются специфические методические приемы. Авторы делают вывод об эффективности когнитивно-стилевой методики и перспективности ее применения в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному.

*Ключевые слова:* **стили учения, когнитивно-стилевая методика, учет индивидуальных особенностей, экономический профиль, педагогический эксперимент, русский язык как иностранный**

Основная цель обучения иностранному языку в вузе – формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов. Однако достижение этой цели сопряжено с целым рядом трудностей: лингвистических, методических, социокультурных и т. д.

Поиск путей оптимизации процесса формирования профессионально-коммуникативной компетенции у иностранных студентов нефилологического профиля, изучающих русский язык (РКИ), осуществляется в разных направлениях: использование технологий предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) [1], разработка принципов обучения иностранному языку для специальных целей [2], внедрение интегративного учебного курса в процесс обучения [3] и др. Одним из перспективных направлений является дифференцированный подход к обучению, основанный на различиях в способах получения, обработки и хранения информации для овладения неродным языком.

Цель данного исследования – доказать эффективность когнитивно-стилевой модели для развития профессионально-коммуникативной компетенции у иностранных студентов-экономистов, изучающих русский язык. В рамках достижения поставленной цели выделены следующие задачи: 1) предложить решение методических вопросов, возникающих при обучении студентов-экономистов русскому языку, с учётом когнитивных стилей; 2) провести методический эксперимент; 3) проанализировать данные эксперимента и сделать вывод о степени эффективности разработанной методики.

Научная новизна заключается в обосновании выбора оптимальной когнитивно-стилевой модели для обучения РКИ студентов экономического профиля.

Теоретическая значимость данной работы состоит в описании стратегий организации обучения с учетом когнитивных стилей иностранных студентов.

Практическая значимость исследования обусловлена тем, что разработанные материалы могут быть использованы при обучении студентов-экономистов языку специальности. Результаты исследования могут служить основой для дальнейшей разработки учебных материалов разной тематики.

Важность учета когнитивных стилей при обучении иностранным языкам отмечается многими методистами и подтверждается экспериментальными данными [4]. Так, по мнению авторов экспериментального курса по немецкому языку, учет когнитивных стилей является условием успешного обучения, способствуя преодолению языкового барьера у студентов и приобретению положительного учебного опыта [5, с. 85]. В ряде исследований подчеркивается необходимость учета когнитивных стилей как при аспектном обучении отдельным аспектам языка, так и при взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности [6].

Область учета когнитивных стилей при обучении иностранному языку характеризуется высоким уровнем проблемности. Исследователям необходимо ответить на ряд вопросов:

1) какая модель стилей является оптимальной для когнитивно-психологической категоризации студентов в данной учебной ситуации?

2) на какую подгруппу студентов следует ориентироваться как на целевую при разработке учебных материалов – большинство, уязвимое меньшинство, всех и каждого?

3) какие стратегии организации обучения необходимо использовать?

Многообразие подходов к изучению когнитивных стилей не позволяет однозначно подходить к разработке методики их использования в учебном процессе. Исследователи опираются на различные пары когнитивных стилей, всевозможные модели стилей учения. Например, в качестве основы для научно-педагогической работы могут быть выбраны полезависимый и поленезависимый, рефлективный и импульсивный стили [7], модель ВАРК [8], аналитический, интуитивный, креативный, логический и эмоциональный стили [9]. Данное обстоятельство создает определенные сложности при сопоставлении результатов таких исследований.

Мы опираемся на объединенную модель стилей учения, сочетающую модели ВАК и Эрман-Ливер. Модель ВАК [10] включает визуальный, аудиальный и кинестетический стили. В модели Эрман-Ливер 10 пар когнитивных стилей объединены в две группы на основе корреляционных связей – эктеническую и синоптическую [11]. Полагаем, что комбинация двух данных моделей является оптимальной: стили представлены компактно, объединенная модель сбалансирована, поскольку включает в себя уровни и чувственного, и рационального познания.

При выборе приемов обучения с учетом стилей мышления обучающихся можно опираться на когнитивные особенности большинства студентов, меньшинства (уязвимые, отличающиеся студенты) или всех и каждого студента в отдельности.

В случае, когда по стилям обучающиеся почти не отличаются, методически целесообразной может быть ориентация учебных материалов на большинство студентов. Так, значительная работа проделана в области разработки методики и учебных материалов для студентов инженерных специальностей [12], преимущественно обладающих левополушарным стилем (в терминологии Ливер и Эрман – эктеническим). Как вариант решения проблемы учета уязвимого стилевого меньшинства таким студентам могут предлагаться компенсаторные учебные стратегии [13, с. 2]. Стоит отметить, что при обучении в языковой среде, которая абсолютно противоположна комфортной и привычной, адаптация даже гибкого ума может быть затруднена.

Если приоритетом исследователя является создание одинаково благоприятных условий для студентов с разными когнитивными предпочтениями, обычно используется дифференцированный подход. В экспериментальном исследовании по обучению английскому языку «в группах, где осуществлялся когнитивно-стилевой дифференцированный подход» [14, с. 99], студенты оценили занятия, с одной стороны, как более интересные, а с другой – как сложные, при этом обучающиеся были в большей степени удовлетворены результатами обучения.

При дифференциации задания могут выполняться индивидуально и в гетерогенных или гомогенных по стилям группах. О последнем из названных видов дифференциации И.В. Чечик пишет, что «именно учебная микрогруппа (диады, триады и квадры), в отличие от фронтальных форм обучения, создает благоприятные условия для раскрытия личностного потенциала, для реализации учащимися своего “стиля обучения”» [15, с. 18].

Рассмотрим стратегии организации учебной деятельности и материала на занятиях с учетом когнитивных стилей студентов.

Первая – *ориентация на один стилевой профиль* в заданиях, которые выполняются всеми студентами. При этом курс может состоять полностью из заданий одного профиля (например, эктасис 100%), а может сочетать задания для разных профилей в любых пропорциях (например, эктасис 70% + синопсис 30%).

Вторая стратегия – это *дифференциация*, когда студенты с разными познавательными предпочтениями получают разные задания. Важно заметить, что дифференциация требует от преподавателя большого временнóго ресурса, так как необходимо не только разработать несколько вариантов одного задания, но и убедиться, что они направлены на развитие одних и те же целевых навыков. К сожалению, не всегда представляется возможным добиться адекватного соответствия дифференцированных заданий по этому критерию.

Третья стратегия – это *интеграция* в одно задание противоположных стилевых профилей, т. е. разработка заданий, подходящих и эктеническим, и синоптическим обучающимся.

Четвертая стратегия – это *диверсификация* заданий по способу включения стилей ВАК, означающего разнообразие применяемых визуальных, аудиальных, кинестетических и смешанных методов учения.

Таблица 1

Структура экспериментальных уроков

| № | Название этапа | Время (180 мин.) | Целевые виды РД |
|---|---|---|---|
| 1. | Актуализация-повторение с ориентацией на стиль большинства (эктасис) | 25 | |
| 2. | Работа с текстом (интегрированные, дифференцированные, эктенические и синоптические задания) | 100 | Чтение, Аудирование |
| 3. | Командная работа: созидание, синергия (интеграция) | 30 | Письмо, говорение |
| 4. | Игровые задания, ориентированные на стиль меньшинства (синопсис) | 25 | Говорение *(диалог-расспрос)* |
| 5. | Интегрированное домашнее задание | индивидуально | Письмо, говорение *(монолог)* |

С нашей точки зрения, стилевые предпочтения всех студентов и каждого должны быть положены в основу курса обучения иностранному языку для обеспечения равных возможностей и уровня сложности для каждого студента, в связи с этим наиболее оптимальным путем достижения такого равенства в аудитории студентов-экономистов будет сочетание всех перечисленных выше стратегий.

Ответы на три обозначенных выше исследовательских вопроса могут быть следующими: сочетание моделей стилей Эрман-Ливер и ВАК, ориентация на всех и каждого, стратегии ориентации на один стилевой профиль для всех, дифференциации, интеграции и диверсификации.

Для проверки эффективности разработанной нами когнитивно-стилевой методики для обучения иностранных студентов экономических специальностей русскому языку были определены следующие задачи:

1) сформировать контрольную и экспериментальную группы (далее – КГ и ЭГ) и зафиксировать их исходный уровень сформированности профессионально-коммуникативной компетенции с помощью входного тестирования;

2) определить когнитивно-стилевой профиль ЭГ;

3) провести методический эксперимент;

4) сопоставить итоговый уровень групп и сделать вывод о степени эффективности разработанной нами методики.

**Описание и результаты эксперимента**

В эксперименте приняли участие 45 студентов экономических направлений («Экономика», «Менеджмент», «Торговое дело») из КНР и Туркмении, обучающиеся в СПбПУ Петра Великого, г. Санкт-Петербург. Уровень владения русским языком – В1. КГ-1 – 11 человек (9 мужчин и 2 женщины), КГ-2 – 12 человек (11 мужчин и 1 женщина), ЭГ-1 – 10 человек (8 мужчин и 2 женщины), ЭГ-2 – 12 человек (10 мужчин и 2 женщины). Возраст испытуемых – от 19 до 25 лет.

На первом этапе было проведено входное тестирование, состоящее из 5 субтестов: «Аудирование», «Письмо», «Чтение», «Лексика и Грамматика», «Говорение».

При составлении тестов для эксперимента мы ориентировались на общее и профессиональное владение РКИ согласно Требованиям к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным [16], а также на материал, изученный в адаптивных экономических группах СПбПУ на 1-м и 2-м курсах (учебные пособия: «Говорим об экономике по-русски» [17]; «Будем партнёрами!» [18]; «Русский язык для экономистов – I» [19]).

Субтест «Лексика и Грамматика» состоял из заданий с открытым ответом, в которых проверялись знания общенаучных терминов, навыки использования конструкций научного стиля и лексики экономического дискурса. Средний результат студентов КГ – 33,8 и 47,0 ЭГ – 47,9 и 41,0. По среднему результату групп можно предположить существенную разницу в их лексико-грамматических компетенциях, однако необходимо принять во внимание, что несколько студентов КГ-1 и ЭГ-2 не выполнили задания субтеста, средние показатели этих группы без учета “пустых” ответов – 46,4 и 44,8 соответственно.

В субтесте «Аудирование» студентам предлагался видеосюжет «Естественная монополия». Средний показатель правильных ответов в тестовом задании множественного выбора в КГ – 51,9 и 44,0, в ЭГ – 48,6 и 51,2.

В субтесте «Письмо» обучающимся повторно предъявлялся видеосюжет и предлагались опорные вопросы для составления мини-текста. Используя информацию из видео и опираясь на фоновые знания, студенты должны были дать полные и связные ответы. В данном субтесте средний результат студентов КГ – 30,9 и 33,3, студенты ЭГ – 33,0 и 34,2. При этом необходимо отметить, что отдельные студенты во всех группах не дали никакого ответа, что свидетельствует о более низком уровне сформированности профессионально-коммуникативной компетенции в данном виде речевой деятельности.

Субтест «Чтение» содержал текст о макроэкономике, предлагалось ответить на вопросы к тексту (тестовые задания множественного выбора). Средний результат в КГ – 49,4 и 54,8, в ЭГ – 51,4 и 47,6.

В субтесте «Говорение» студентам был предложен краткий план изученного текста – о понятии рынка. Обучающиеся должны были составить по плану связное монологическое высказывание. Средняя оценка в КГ – 54,5 и 49,2, в ЭГ – 47,0 и 48,3.

Средний процент правильности выполнения всех субтестов в КГ составил 43,7 и 45,7, в ЭГ – 45,6 и 44,5.

На основе приведенных выше статистических данных можно предположить, что в целом уровень профессионального владения русским языком в группах соответствует требуемому.

Статистический анализ проводился в программе SPSS. Для сравнения четырех независимых выборок ($n_1$ = 11, $n_2$ = 12, $n_3$ = 10, $n_4$ = 12) был использован непараметрический метод – критерий Краскала-Уоллиса. Полученные значения показывают, что до начала эксперимента между группами отсутствуют значимые различия (H = 0,209; df = 3; p = 0,976).

Следовательно, количество испытуемых почти одинаково (10–12 человек); средние баллы групп отличаются незначительно (43,7 от до 45,7); группы эквиваленты по критерию Краскала-Уоллиса.

На втором этапе были установлены стили учения студентов экспериментальной группы с помощью комбинированного опросника [20, с. 98; 21, с. 199–201], представленного на русском, китайском и туркменском языках, для обеспечения полного понимания студентами представленных в нем позиций. Из 10 студентов ЭГ-1 у 4 выражен эктенический подход, у 2 – ситуативно-эктенический, у 4 – ситуативно-синоптический, синоптический подход не представлен; из 12 студентов ЭГ-2 у 6 выражен эктенический подход, у 2 – ситуативно-эктенический, у 3 – ситуативно-синоптический, у 1 – синоптический. Таким образом, в двух ЭГ 14 (64%) студентов принадлежат к эктеническому полюсу, 8 (36%) – к синоптическому полюсу. Для того чтобы бóльшая часть времени для всех студентов была отведена на соответствующие их профилю задания, мы предлагаем в каждом уроке 60% заданий, ориентированных на один профиль (30% эктасис + 30% синопсис) и 40% дифференцированных и интегрированных заданий.

Что касается модели ВАК, в ЭГ-1 10 из 10 студентов в средней или высокой степени восприимчивы к визуальному стилю, 9 – к аудиальному стилю, 8 – к кинестетическому стилю; в ЭГ-2 11 из 12 студентов в средней или высокой степени восприимчивы к визуальному стилю, 9 – к аудиальному стилю, 10 – к кинестетическому стилю. Так как стили восприятия модели ВАК в большинстве упражнений совмещены, модель ВАК учитывалась при обучении за счет стратегии диверсификации. Визуальным стилем обладают 95% студентов двух ЭГ, аудиальным и кинестетическим – 82%.

На третьем этапе было проведено экспериментальное обучение (в объеме 20 академических часов) с использованием когнитивно-стилевой обучающей модели. Обучение проводилось в рамках единого тематического цикла «Экономические ресурсы», состоящего из уроков по темам «Информация», «Земля», «Труд», «Капитал», «Предпринимательство» (см. табл. 1.)

На четвертом этапе студентам был предложен итоговый тест, по структуре и типам заданий идентичный входному: результат для КГ составил 49,8%, для ЭГ – 74,8%. Средний процент прироста компетенций в КГ составил 5,1%, при этом улучшение более 5% студенты ЭГ показали в двух субтестах – «Чтение» (+7,4%) и «Лексика и Грамматика» (+8,8%). В ЭГ показатели выросли в среднем на 29,8% по всем субтестам. Таким образом, даже с учетом исходного уровня групп испытуемые ЭГ в среднем показали результаты значительно выше, чем КГ (см. рис. 1).

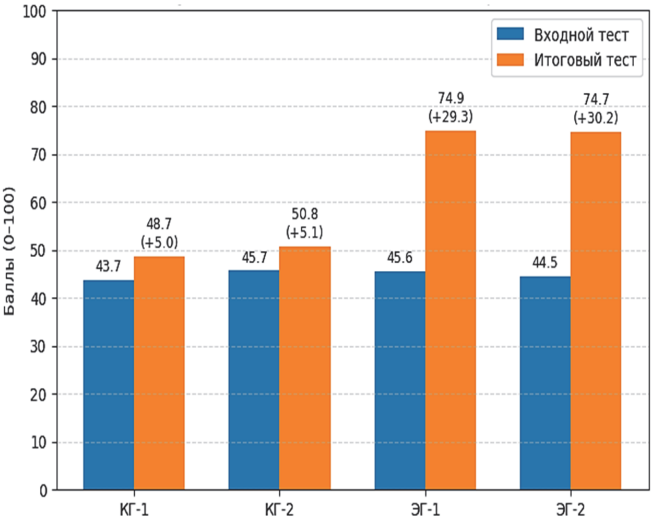



Рис. 1. Результаты входного и итогового тестирования

Для оценки динамики внутри каждой группы применялся критерий Вилкоксона для связанных выборок. Статистически значимых изменений между входным и итоговым тестированием в КГ-1 (Z = -1,530; p = 0,126) и КГ-2 (Z = -1,883; p = 0,060) выявлено не было, в то время как в ЭГ-1 (Z = -2,803; p = 0,005) и ЭГ-2 (Z = -3,061; p = 0,002) наблюдалась статистически значимая положительная динамика. Для оценки различий между четырьмя независимыми группами по величине прироста применялся критерий Краскала-Уоллиса. По итогам проверки выявлено статистически значимое различие в величине прироста в сравниваемых группах (H = 31,883; df = 3; p < 0,001). Был проведен пост-хок анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни с поправкой Бонферрони: при четырёх попарных сравнениях скорректированный уровень значимости составил α = 0,0125. Величина прироста в экспериментальных группах статистически значимо превышает показатели контрольных групп (см. табл. 2).

Таким образом, разработка и реализация когнитивно-стилевой методики представляет собой многоаспектную проблему, решение которой зависит от различных факторов, включающих особенности целевой аудитории, условия обучения, исследовательскую позицию автора, доступные организационно-технические средства и др. При разработке когнитивно-стилевой модели обучения мы ориентировались на студентов экономического профиля, отличающихся по когнитивным стилям (по модели Эрман-Ливер). Однако стоит отметить, что благодаря использованию различных стратегий организации учебного материала разработанная методика может применяться как в гетерогенной, так и гомогенной по стилям аудитории. Мы считаем принципиально важным предоставить равные условия обучения всем студентам, а также развивать когнитивную гибкость и адаптационные способности студентов.

Таблица 2

Сравнение величины прироста в КГ и ЭГ

| | **КГ-1 и ЭГ-1** | **КГ-1 и ЭГ-2** | **КГ-2 и ЭГ-1** | **КГ-2 и ЭГ-2** |
|---|---|---|---|---|
| **U** | 0,000 | 2,000 | 1,000 | 1,500 |
| **p** | < 0,001 | < 0,001 | < 0,001 | < 0,001 |

Эффективность когнитивно-стилевой методики обучения иностранных студентов-экономистов русскому языку подтверждена эмпирически. Дальнейшие исследования могут быть связаны с реализацией данной методики в учебном пособии по РКИ для студентов экономического профиля.

Библиографический список


1. Ши Ц. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) в методике преподавания иностранных языков. *Вестник педагогических инноваций*. 2022; № 1 (65): 38–48. DOI: 10.15293/1812-9463.2201.05
2. Ивина Л.В., Мороз Ю.В. Принципы обучения иностранному языку для специальных целей в зависимости от уровня иноязычной компетенции. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки*. 2018; Выпуск 1 (790): 45–53.
3. Барышников Н.В., Бернштейн В.Л. Формирование профессиональной коммуникативной межкультурной компетенции: обобщение опыта, поиск методических решений. *Язык и культура*. 2018; № 43: 136–147. DOI: 10.17223/19996195/43/9
4. Жданович О.А. Влияние стилей преподавания на эффективность обучения русскому языку иностранных студентов экономического профиля. *Современное педагогическое образование*. 2024; № 5: 175–183.
5. Smagliy T.I., Kudritskaya M.I., Silenko YE.A. Psychological conditions for the success in adult foreign language learning taking into account cognitive styles. *Publishing KSPI*. 2020; № 2 (58): 78–85.
6. Плетяго Т.Ю. Роль когнитивных стилей в формировании читательской компетентности студентов вуза в условиях межкультурной коммуникации. *Образование и наука*. 2011; № 8: 112–123.
7. Zhuo H. The influence of cognitive style differences on foreign language learning strategies. *SHS Web of Conferences*. 2024; T. 200.
8. Yotta E.G. Accommodating students' learning styles differences in English language classroom. *Heliyon*. 2023; № 9 (6): e17497. DOI 10.1016/j.heliyon.2023.e17497
9. Стародубцева Е.А. Стили мышления как ключ к эффективному обучению иностранным языкам. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2025; № 1: 97–113. DOI 10.12731/2658-4034-2025-16-1-686
10. Barbe W.B., Swassing R.H., Milone M.N. *Teaching through modality strengths: concepts and practices*. Columbus: Zaner-Bloser, 1979.
11. Ehrman M., Leaver B.L. Cognitive styles in the service of language learning. *System*. 2003; № 31 (3): 393–415.
12. Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Цуканова Е.И. Левополушарные когнитивные стили в обучении русскому языку как иностранному: опыт разработки учебно-методического пособия. *История, общество, личность: глобальные вызовы, проблемы, перспективы:* материалы IX Международной научной конференции и VI Международной научно-практической конференции, посвященных 95-летию РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина и 80-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне. Москва: РГУ нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина, 2025: 617–624.
13. Avdeeva I.B., Krasnokutskaya N.V. Cognitive styles in methodology of Russian as a foreign language. *SHS Web of Conferences*. 2021; T. 127. DOI 10.1051/shsconf/202112702014
14. Новикова А.Н., Федорова С.Н. Учет когнитивных стилей обучающихся при выборе стратегий обучения иностранному языку. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021; № 7-4 (109): 95–100. DOI: 10.23670/IRJ.2021.109.7.125
15. Чечик И.В. *Реализация дифференцированного подхода к обучению РКИ с учетом индивидуально-психологических характеристик учащихся*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2005.
16. *Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2015.
17. Рагульская Г.В., Круглова О.В. *Говорим об экономике по-русски*. Книга для студента. Москва: Редакционный издательский совет МОЦ МГ, 2011.
18. Горбенко В.Д. *Будем партнёрами!:* учебное пособие для иностранных учащихся на основе аутентичных видеосюжетов бизнес-тематики. Москва: Русский язык. Курсы, 2014.
19. Филатова Е.А., Черенкова И.С., Луценко О.В. *Русский язык для экономистов – I:* учебное пособие для иностранных учащихся первого курса экономических вузов и факультетов России. Москва: Русский язык. Курсы, 2007.
20. Тест «Индексы сравнительной целостности Ливер» (ИСЦЛ). *Опросники*. Салинас, 1995.
21. Акишина А.А., Каган О.Е. *Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык. Курсы, 2002.


References


1. Shi C. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) v metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov. *Vestnik pedagogicheskih innovacij*. 2022; № 1 (65): 38-48. DOI: 10.15293/1812-9463.2201.05
2. Ivina L.V., Moroz Yu.V. Principy obucheniya inostrannomu yazyku dlya special'nyh celej v zavisimosti ot urovnya inoyazychnoj kompetencii. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2018; Vypusk 1 (790): 45-53.
3. Baryshnikov N.V., Bernshtejn V.L. Formirovanie professional'noj kommunikativnoj mezhkul'turnoj kompetencii: obobschenie opyta, poisk metodicheskih reshenij. *Yazyk i kul'tura*. 2018; № 43: 136-147. DOI: 10.17223/19996195/43/9
4. Zhdanovich O.A. Vliyanie stilej prepodavaniya na `effektivnost' obucheniya russkomu yazyku inostrannyh studentov `ekonomicheskogo profilya. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2024; № 5: 175-183.
5. Smagliy T.I., Kudritskaya M.I., Silenko YE.A. Psychological conditions for the success in adult foreign language learning taking into account cognitive styles. *Publishing KSPI*. 2020; № 2 (58): 78-85.
6. Pletyago T.Yu. Rol' kognitivnyh stilej v formirovanii chitatel'skoj kompetentnosti studentov vuza v usloviyah mezhkul'turnoj kommunikacii. *Obrazovanie i nauka*. 2011; № 8: 112-123.
7. Zhuo H. The influence of cognitive style differences on foreign language learning strategies. *SHS Web of Conferences*. 2024; T. 200.
8. Yotta E.G. Accommodating students' learning styles differences in English language classroom. *Heliyon*. 2023; № 9 (6): e17497. DOI 10.1016/j.heliyon.2023.e17497
9. Starodubceva E.A. Stili myshleniya kak klyuch k `effektivnomu obucheniyu inostrannym yazykam. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2025; № 1: 97-113. DOI 10.12731/2658-4034-2025-16-1-686
10. Barbe W.B., Swassing R.H., Milone M.N. Teaching through modality strengths: concepts and practices. <http://amzn.to/2xM7kER> Columbus: Zaner-Bloser, 1979.
11. Ehrman M., Leaver B.L. Cognitive styles in the service of language learning. *System*. 2003; № 31 (3): 393-415.
12. Guseva E.Yu., Dvorkina E.A., Cukanova E.I. Levopolusharnye kognitivnye stili v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: opyt razrabotki uchebno-metodicheskogo posobiya. *Istoriya, obschestvo, lichnost': global'nye vyzovy, problemy, perspektivy:* materialy IX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii i VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennyh 95-letiyu RGU nefti i gaza (NIU) imeni I. M. Gubkina i 80-letiyu Pobedy sovetskogo naroda v Velikoj Otechestvennoj vojne. Moskva: RGU nefti i gaza (NIU) im. I.M. Gubkina, 2025: 617-624.
13. Avdeeva I.B., Krasnokutskaya N.V. Cognitive styles in methodology of Russian as a foreign language. *SHS Web of Conferences*. 2021; T. 127. DOI 10.1051/shsconf/202112702014
14. Novikova A.N., Fedorova S.N. Uchet kognitivnyh stilej obuchayuschihsya pri vybore strategij obucheniya inostrannomu yazyku. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2021; № 7-4 (109): 95-100. DOI: 10.23670/IRJ.2021.109.7.125
15. Chechik I.V. *Realizaciya differencirovannogo podhoda k obucheniyu RKI s uchetom individual'no-psihologicheskih harakteristik uchaschihsya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2005.

16. *Trebovaniya k Pervomu sertifikacionnomu urovnyu vladeniya russkim yazykom kak inostrannym. Obschee vladenie. Professional'nyj modul'*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2015.
17. Ragul'skaya G.V., Kruglova O.V. *Govorim ob `ekonomike po-russki*. Kniga dlya studenta. Moskva: Redakcionnyj izdatel'skij sovet MOC MG, 2011.
18. Gorbenko V.D. *Budem partneramil:* uchebnoe posobie dlya inostrannyh uchaschihsya na osnove autentichnyh videosyuzhetov biznes-tematiki. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2014.
19. Filatova E.A., Cherenkova I.S., Lucenko O.V. *Russkij yazyk dlya `ekonomistov – I:* uchebnoe posobie dlya inostrannyh uchaschihsya pervogo kursa `ekonomicheskih vuzov i fakul'tetov Rossii. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2007.
20. Test «Indeksy sravnitel'noj celostnosti Liver» (ISCL). *Oprosniki*. Salinas, 1995.
21. Akishina A.A., Kagan O.E. *Uchimsya uchit': Dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo.* Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2002.

*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 37.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-82-85

***Lobacheva N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kherson State Pedagogical University (Kherson); Humanitarian and Pedagogical Academy, Yalta Branch of Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky (Yalta, Russia), E-mail: loba4evana@gmail.com*

**METHODOLOGICAL CHALLENGES OF USING GENERATIVE MODELS IN THE FIELD OF TEACHING HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE.** The article examines the key contradictions between the tenets of traditional academic culture, which requires students to engage in deep analytical study of the material in historical and philological disciplines, particularly the course of "History of the Russian Language," and the modern digital reality, in which students are focused on quickly achieving results with minimal effort. The article outlines a range of issues related to the use of artificial intelligence in teaching historical and philological courses. The researcher classifies them as axiological, epistemological, linguodidactic, and textual. This is of particular value for future developments in the field of digital didactics. As a solution, teaching strategies are proposed that allow for a shift in the attitude of all participants in the educational process toward the generative model from the position of a tool for a ready-made response to the position of an object of critical analysis, including the development of tasks for the development of AI literacy, the verification of historical and philological data, and a reorientation of the control of completed tasks toward productive oral forms. The author concludes that the ban on the use of generative models when students complete practical assignments is not appropriate, and that a methodological adaptation of the educational process is necessary to preserve and develop fundamental skills of historical and philological analysis in students.

*Key words:* **history of Russian language, generative models, generated text, teaching strategies, digital didactics, critical thinking, adaptation of educational process**

***Н.А. Лобачева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (филиал в г. Ялте), г. Ялта, E-mail: loba4evana@gmail.com*

# МЕТОДИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕНЕРАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ В СФЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрены ключевые противоречия между постулатами традиционной академической культуры, требующей глубокого аналитического освоения материала обучающимися по дисциплинам историко-филологического цикла, в частности курса «История русского языка», и современной цифровой реальностью, в которой студенты ориентированы на быстрое получение результата с минимальными усилиями. Обозначен спектр проблем, связанных с применением искусственного интеллекта в преподавании курсов историко-филологической направленности; предложена попытка их классификации (аксиологические, гносеологические, лингводидактические, собственно текстовые), что представляет определенную ценность для последующих разработок данной темы в сфере цифровой дидактики. В качестве решения предложены стратегии преподавания, позволяющие изменить отношение всех участников образовательного процесса к генеративной модели с позиции инструмента готового ответа на позицию объекта критического анализа, включая разработку заданий на развитие ИИ-грамотности, на верификацию историко-филологических данных, и переориентацию контроля выполненных заданий на продуктивные устные формы. Автор делает вывод о том, что запрет на использование генеративных моделей при выполнении практических заданий студентами не является целесообразным. Подтверждается гипотеза о том, что необходима методическая адаптация учебного процесса для сохранения и развития фундаментальных навыков историко-филологического анализа у студентов.

*Ключевые слова:* **история русского языка, генеративные модели, сгенерированный текст, стратегии преподавания, цифровая дидактика, критическое мышление, адаптация учебного процесса, высшее образование**

Актуальность исследования обусловлена одним из противоречий между принципами традиционной академической культуры освоения дисциплины обучающимися и современными вызовами цифровой реальности, обусловленной повышенным ростом популярности использования генеративных моделей (например, YandexGPT, GigaChat, Kandinsky.GPT и др.) в процессе выполнения студентами практических заданий по курсам филологической направленности.

Студенты живут в мире, в котором нейросеть является естественным и удобным инструментом постановки и решения учебных задач. Для них получить готовый сгенерированный текст не представляет особых усилий: в данном случае доминируют принципы отсутствия личных энергозатрат, скорости, удобства, комфортности, эффективности. Последний из перечисленных принципов может быть поставлен под вопрос преподавателем, который руководствуется постулатами традиционной образовательной системы (развитие критического мышления студента, формирование его индивидуального стиля письменной речи посредством выполнения соответствующих заданий, требующих глубокой аналитической работы, коммуникативных стратегий и тактик, риторических приемов в практике их употребления на разных этапах развития русского языка и пр.). Преподавателю важно не только то, что студент смог найти правильный ответ на вопрос, но и то, как он осмыслил свой ответ, какие аргументы он приводит в качестве доказательств.

Размышляя о ключевых противоречиях сложившейся ситуации в сфере преподавания дисциплин историко-филологического цикла, преподаватель осознает, что, с одной стороны, применение ресурсов искусственного интеллекта при решении рутинных задач (выполнение презентации к докладу, подбор списка литературы по теме исследования и пр.) в достаточной степени способствует оптимизации рабочего процесса обучающихся, что, несомненно, является позитивным фактором, влияющим на усвоение лингвистического материала. С другой стороны, степень доверия студентов к текстам, предоставленным генеративной моделью, крайне высока, это может быть обусловлено как исключительно прагматическим подходом обучающихся (выполнить задание быстро, без существенных временных затрат), так и недостаточной развитостью критического мышления обучающихся или их нежеланием перепроверить полученные данные. В этом случае можно говорить о недостаточно качественной подготовке будущего филолога.

Материалом исследования послужили работы студентов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) очной и заочной форм обучения ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», выполненные с помощью искусственного интеллекта (YandexGPT, alice.yandex.ru, chat.deepseek.com) в течение февраля – декабря 2025 гг. по курсу «История русского языка».

В качестве методов исследования использован теоретический анализ и обобщение научной литературы по указанной теме и метод наблюдения (в части выполнения студентами практических заданий по курсу «История русского языка» с помощью генеративных моделей, указанных выше).

В преподавательской практике мы столкнулись с тем, что большинство студентов не стремятся самостоятельно выполнить предложенные практические задания по указанному курсу – вместо работы с лексикографическими источниками они используют ресурсы искусственного интеллекта, не перепроверяя результат на наличие ложных сведений. Была предпринята попытка провести опрос обучающихся, цель которого – выяснить степень самостоятельности выполнения практических заданий, однако она не дала четкого представления о реальной ситуации использования нейросетей студентами.

Вследствие этого была выдвинута гипотеза о том, что если предложить обучающимся задания, целью которых будет выявление «слабых мест» генеративных моделей при создании ими текста ответа по курсу «История русского языка», то все участники образовательного процесса останутся на позициях традиционной академической культуры.

Исходя из данной гипотезы, мы определили цель исследования – раскрыть особенности применения генеративных моделей в сфере преподавания истории

русского языка будущим учителям-словесникам, обозначив спектр проблем, связанных с изучением курсов историко-филологической направленности в контексте использования ресурсов искусственного интеллекта. Данная цель обусловила постановку следующих задач:

1. Обозначить основные противоречия между современной цифровой реальностью и постулатами традиционной образовательной культуры преподавания цикла историко-филологических дисциплин.

2. Классифицировать проблемы, связанные с изучением истории русского языка, в контексте использования генеративных моделей студентами.

3. Предложить стратегии решения обозначенных проблем в рамках изучения курса «История русского языка» для указанной целевой аудитории.

Теоретическая значимость исследования позволит преподавателю переосмыслить способы применения ресурсов искусственного интеллекта при постановке практических задач в сфере преподавания курса «История русского языка», что создаст возможность дальнейшего совершенствования цифровой дидактики в области высшего образования.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения предложенных стратегий преподавания историко-филологических курсов в сфере высшего образования с использованием ресурсов искусственного интеллекта.

Новизна исследования состоит в попытке систематизации проблем практической направленности, связанных с использованием ресурсов искусственного интеллекта при изучении дисциплин историко-филологического цикла.

Методологическую базу нашего исследования представляют взгляды ученых на педагогические процессы и системы в педагогике высшей школы (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, И.П. Подласый, В.А. Сластенин, Л.Г. Смышляева, А.В. Хуторской и др.); на способы взаимодействия преподавателя и обучающихся в цифровой среде (В.И. Блинов, М.В. Ковальчук, Е.В. Коротаева, А.М. Новиков, И.В. Роберт, М.А. Чошанов и др.), на деятельностно-технологический подход (В.И. Блинов, Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко, А.Ю. Уваров и др.), на контекстно-средовой подход (В.И. Блинов, А.А. Вербицкий, А.М. Кондаков, С.Ф. Сергеев и др.).

Основные направления внедрения инструментов искусственного интеллекта в системе высшего образования, а также обзор проблем высшей школы в этой сфере рассмотрены коллективом авторов – Е.А. Кошкиной, Н.В. Бордовской и др., где представлены результаты соответствующей научно-практической информации [1].

Об актуальности системной работы, нацеленной на повышение результативности научной деятельности студентов, использующих генеративные модели, свидетельствуют работы Ю.В. Булыгиной, Л.Н. Гладковой, Т.В. Семеновских, А.Л. Фроленковой и др. Эти ученые провели исследование когнитивных предпочтений обучающихся при использовании искусственного интеллекта, придя к выводу о важности дальнейшего изучения этого вопроса в ракурсе соблюдения правовых и этических норм [2].

Е.В. Брызгалина предлагает «теоретическое осмысление целей, функций и перспективных направлений применения технологий генеративного искусственного интеллекта в вузовской образовательной практике, осуществляемого на основе анализа зарубежного опыта» [3].

Исходя из поставленных задач исследования, а также в результате проведенного анализа теоретической литературы по вопросам использования генеративных моделей и наблюдения за качеством результатов поисковой деятельности студентов при выполнении практических заданий в сфере историко-филологических дисциплин мы обнаружили следующие противоречия между современной цифровой реальностью и традиционными принципами образовательной культуры.

1. Быстрое получение результата и процесс освоения каждого этапа научного знания. Цель студента – получить готовый продукт от искусственного интеллекта, минимизируя временный затраты. Цель преподавателя – развивать у студента навык создания собственного текста, умения структурировать ответ, аргументировать его. В данном случае скорость предоставления ответа студентом не всегда свидетельствует о его осознанном порождении текста. Противоречие заключается в обесценивании процесса познания, для развития которого дано задание. Студент учится формулировать запросы к нейросети, а не совершенствовать письменные речевые навыки.

2. Имитация знания и истинное понимание. Генеративные модели создают последовательный, связный по форме текст, который часто не обладает глубоким содержанием. В таком случае студент может не вникнуть в суть задания, в результате чего он не усвоит базовую терминологию дисциплины, логику изучаемого процесса и пр. Противоречие состоит в уровне внешней успешности студента и недостаточной корреляции с его реальным уровнем знаний, умений и навыков.

3. Проблема стиля (уникальность) и «усредненность» текста. Вследствие частого использования искусственного интеллекта тексты студентов отличаются клишированностью, внешней «гладкостью». В таких текстах отсутствует идиостиль обучающегося, его реальное отношение к написанному, так называемые «ошибки роста», свидетельствующие о развитии его мышления.

Противоречие заключается в том, что искусственный интеллект производит безликий «усредненный» текст, а лингвистический подход нацелен на реализацию авторского, уникального стиля. Это напрямую связано с умением мыслить креативно, противопоставленным использованию компиляции для достижения поставленной цели. В этом случае студент выступает как корректор или редактор, но не как личность, творчески подходящая к выполнению задания.

Академическая честность и авторство. Противоречие состоит в том, что традиционная система оценивания основывается на истинном авторстве, а искусственный интеллект стирает границы между авторским текстом и текстом сгенерированным, который формально не является плагиатом. Вслед за Д.П. Ананиным, Р.В. Комаровым, И.М. Реморенко мы считаем, что «выполнение письменных заданий с помощью ИИ как наиболее распространенная форма использования искажает классическое понимание самостоятельности и прозрачности образовательных результатов» [4].

Далее мы рассмотрим проблемы, связанные с изучением истории русского языка, с которыми сталкиваются обучающиеся, используя генеративные модели с целью выполнения практических заданий. В качестве иллюстративного материала мы берем ответы отечественной нейросети alice.yandex.ru (2025).

Как известно, сфера преподавания истории любого языка интегрирует лингвистические, культурологические, социокультурные, исторические, литературоведческие и др. знания. Дисциплина «История русского языка» состоит из двух блоков: исторической грамматики русского языка и истории русского литературного языка. Этот курс в первую очередь требует работы с первоисточниками (например, с текстами надписей, граффити, берестяных грамот, летописей), т. е. с письменными текстами книжных и некнижных разновидностей, в том числе территориальных вариантов от начала письменности на Руси, в которых зафиксирована языковая система русского языка той или иной эпохи. Оба блока предполагают понимание эволюционных изменений в сфере фонетики, лексики, морфологии и синтаксиса русского языка, анализа причинно-следственных связей этих изменений, обусловленных лингвистическими и экстралингвистическими факторами (культурные контакты, ориентиры государственной политики той или иной эпохи, влияние церковнославянского языка, заимствований и пр.). Это требует от обучающегося развитого критического мышления и историко-филологической рефлексии. Задачи, связанные с интерпретацией текста в указанном ракурсе, пока еще недостаточно хорошо поддаются автоматизации, которую предлагает генеративная модель.

Как справедливо утверждают Э.Ш. Шефиева и Т.Е. Исаева, «роль цифровых технологий в высшем образовании состоит «не в сведении его к набору процедур передачи информации, контроля и оценки ее усвоения», а в «развитии человеческого мышления и расширении возможностей образовательного процесса» [5].

Письменные практические задания для аудиторной и самостоятельной работы по курсу «История русского языка» традиционно представляют собой тесты разного уровня, подготовку эссе, рефератов, докладов, кратких сообщений, ответы на вопросы по тексту или его фрагменту, связанные с анализом эволюционных изменений на конкретном языковом уровне или в системе русского языка в целом.

С какими проблемами может столкнуться студент, обратившись к нейросети с целью выполнить задание по истории русского языка? Во-первых, не следует забывать о том, что генеративные модели часто выдают достаточно правдоподобную, однако упрощенную и неточную информацию, особенно в области историко-филологических дисциплин, при изучении которых важна работа с первоисточниками, умение выстроить определенную хронологию факторов лингвистического и экстралингвистического характера. Такие задачи недостаточно хорошо поддаются автоматизации в силу того, что они требуют навыка интерпретации, а не пересказа и компиляции.

Исходя из вышесказанного, можно обозначить вторую проблему – риск подмены результата аналитического мышления студента поверхностным пересказом. Не вполне добросовестные обучающиеся, не вникая в суть лингвистического процесса, используют искусственный интеллект для генерации готовых ответов. Далее мы приводим примеры взаимодействия с отечественной нейросетью alice.yandex.ru.

Пример № 1. Запрос: «Привет. Можешь ответить на вопрос: какие следствия падения редуцированных гласных в древнерусском языке мы видим в современном русском языке?». Фрагмент ответа: «Падение редуцированных гласных в древнерусском языке (примерно во второй половине XII века, завершилось к XIII веку)… Исчезновение конечного «л» после согласных. Когда редуцированный гласный на конце пропадал, слово заканчивалось на два согласных. Произносить два согласных на конце было неудобно, и в этих случаях конечный «л» исчезал. Пример: *пеклъ* → *пекл* → *пек*, но *пекла* (здесь на конце есть гласный). Нарушение слогового сингармонизма. В пределах одного слога стали сочетаться звуки разной артикуляции. Например, в слове *нач-не-ши* (от *начьнеши*) первый слог нарушил закон слогового сингармонизма: в нём оказались твёрдый и мягкий согласные, а также гласный непереднего ряда» (https://alice.yandex.ru/chat/019c8467-813d-4000-9f1b-899af9add3a6/). В данном случае мы видим некорректные поверхностные формулировки в части толкования указанного фонетического процесса. Такой подход не позволяет студенту отработать навык анализа языковых изменений.

Третья проблема связана с недостоверностью предложенной информации, с так называемыми «галлюцинациями» генеративных моделей. Это выражается

в искажении датировок, иллюстрированием теоретических положений вымышленными примерами, приписыванием лингвистическому явлению несуществующего периода и пр.

Пример № 2. Запрос тот же. Фрагмент ответа: «*къдъ → кдъ → где* (звонкая «д» повлияла на «к», которая превратилась в звонкую «г»); «в XI веке уже наблюдалось полное отпадение ъ»). Помимо некорректных формулировок, мы видим ошибку в употреблении последней буквы в первых двух лексических единицах, где на месте «ъ» должна быть буква «ять» (https://alice.yandex.ru/chat/019c8467-813d-4000-9f1b-899af9add3a6/). Следует отметить, что в области языкознания такие ошибки нелегко обнаружить неподготовленному студенту.

Из вышеизложенного следует четвертая проблема – потеря у обучающихся навыков аналитической работы с первоисточниками. Генеративная модель предлагает готовую информацию без сопоставления, критической оценки источников, что чрезвычайно важно для историко-филологической подготовки. Кроме того, у студентов снижается мотивация к работе со словарями (этимологическими, историческими и пр.), Национальным корпусом русского языка и научной литературой в целом.

Пример № 3. Запрос: «Когда произошло падение редуцированных гласных в древнерусском языке?» Ответ: «Падение редуцированных [ъ] и [ь] произошло в XI веке и завершилось к XII веку» или «Падение редуцированных гласных в древнерусском языке (примерно во второй половине XII века, завершилось к XIII веку)» (https://alice.yandex.ru/chat/019c8467-813d-4000-9f1b-899af9add3a6/). Такие неточные формулировки дают неверные представления о хронологии описываемого лингвистического процесса. В исторической лингвистике общеизвестным является факт, что редуцированные ъ и ь, находясь в слабых позициях, могли исчезать, о чем свидетельствует памятник письменности 1073 г. (Изборник Святослава).

Пятая проблема связана с упрощением историко-литературного контекста, что отражается в линейном изложении информации генеративной моделью. Типичные клише: «язык менялся, потому что…», «так писать было неудобно…», «окончания существительных поменялись, потому что…» и пр. Такой подход не учитывает исторические, социокультурные и др. факторы, что противоречит современной методике преподавания языков, ориентированной на междисциплинарный подход к изучению того или иного лингвистического явления.

Указанные проблемы в сфере изучения дисциплин историко-филологического цикла можно обозначить как методические вызовы традиционной системе преподавания и классифицировать их следующим образом: аксиологические, гносеологические, лингводидактические, собственно текстовые.

1. Аксиологические вызовы наглядно демонстрируют обесценивание процесса реконструкции, подмену понятия осознанного понимания на симуляцию знания.

2. Гносеологические вызовы заключаются в искажении историко-филологических фактов, обусловленном «галлюцинациями» генеративных моделей, например, при реконструкции праформ.

3. Лингводидактические вызовы предполагают определенные трудности в проверке реальной сформированности навыков студента в области историко-филологического анализа. Речь идет о письменных студенческих работах, высланных преподавателю на проверку.

4. Собственно текстовые вызовы, основанные на имитации академического стиля посредством генерации псевдонаучных текстов.

Данная классификация не является завершенной: она закладывает основу для дальнейших исследований в сфере цифровой дидактики в сфере филологии.

Мы согласны с позицией Г.И. Давыдовой, Н.В. Шлыковой, которые в своих трудах указывают на то, что темпы развития технологических инноваций «требуют пересмотра взглядов и действий всех участников образовательного процесса… педагогических технологий и образовательных моделей. Высшей школе необходимо переосмыслить действующие методики преподавания и педагогические технологии, выстроить полезную и продуктивную модель взаимоотношений с решениями в области ИИ» [6].

Р.А. Амиров, У.М. Билалова в своем исследовании отмечают, что «эффективное использование технологий ИИ в сфере высшего образования позволит осуществлять подбор наиболее оптимальной стратегии обучения», адаптированной под соответствующие потребности студентов [7].

Исходя из вышеизложенного, считаем целесообразным предложить несколько стратегий решения обозначенных проблем в рамках изучения курса «История русского языка». Данные стратегии апробированы в группах студентов педагогических специальностей ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет». Количество респондентов – 37 человек. Выполнение заданий оценивалось как «зачтено» / «не зачтено». Критерии оценивания: аргументация устного ответа с опорой на лексикографические источники – не менее 3 (этимологические, историко-лингвистические словари и пр.), привлечение внеязыковых данных, ссылки на труды ученых (не менее 5) из сферы истории языка. «Зачтено» ставится в случае полного соблюдения указанных критериев оценки.

*Стратегия использования генеративных моделей как объекта критического анализа*. Цель – обучить студентов распознавать лексические единицы, созданные генеративной моделью, которые выглядят как древнерусские, но в памятниках письменности они отсутствуют. Предложен список из 10 слов, в который входят реальные лексические единицы, встречающиеся в письменных памятниках, и сгенерированные наименования. Например: «гостиньникъ», «покупальникъ», «торжищанѣ», «мѣновщикъ», «платежьникъ», «должьствовати», «купечьствовати», «рядопись», «цѣнникъ», «обѣщаньникъ» (https://chat.deepseek.com/a/chat/s/cadd8da6-00db-40e9-8609-085781a50317). Требуется ответить на вопросы: зафиксировано ли слово в памятниках? Если нет, то является ли оно потенциально возможным (с точки зрения словообразовательных моделей) или нет? Для каждого слова студенты должны предложить реальный исторический аналог. В данном случае проводится соответствующая работа с лексикографическими источниками под редакцией П.Я. Черных, И.И. Срезневского, М. Фасмера; Словарь русского языка XI–XVII вв. и др. Из 37 человек справились с заданием 32 респондента (86%), 5 человек (14%) получили «не зачтено». Неудовлетворительные результаты обусловлены недостаточно развитой ИКТ-компетенцией обучающихся, что позволило нам в дальнейшем пересмотреть перечень словарей, с которыми должны работать студенты.

В качестве обсуждения на этапе рефлексии отвечаем на вопрос: почему нейросеть склонна к гиперпродуктивности в области словообразования? Это связано со статистической вероятностью или историческими свидетельствами?

*Стратегия переформулирования учебных заданий к конкретному фрагменту текста*. Вместо «Найдите фонетические особенности, обусловленные действием закона открытого слога…» предложить «Выполните анализ фрагмента текста на наличие фонетических особенностей, обусловленных действием закона открытого слога, аргументируйте свой ответ». Из 37 человек справились с заданием 28 респондентов (80%), 9 человек (20%) получили «не зачтено». Одна из причин неудовлетворительных ответов – недостаточное количество времени, выделенное преподавателем для выполнения задания (по словам студентов). Эти результаты позволили нам предусмотреть тайминг выполнения заданий подобного рода.

*Стратегия развития ИИ-грамотности* предполагает обучение студентов распознавать типичные лингвистические ошибки генеративных моделей. Речь идет о заданиях, благодаря которым студент научится выявлять два противоположных типа темпоральных искажений в сгенерированных текстах. Известно, что при обработке текстов исторического характера нейросеть может допустить системные ошибки: автоматическую замену старой орфографии на современную или /и выполнить вставку анахронизмов в тексты более поздних эпох.

Мы разделили студентов на 2 группы. Одна из них получила оригинальный фрагмент текста берестяной грамоты XIV в. и запрос к нейросети переписать его современным русским языком, сохранив стиль изложения. Второй группе выдали фрагмент на современном русском языке с запросом к нейросети стилизовать этот текст под берестяную грамоту XIV в. Студенты сравнили результаты с оригиналом и составили таблицу ошибок (вставка букв, которые к XIV в. не употреблялись, замены «ять» на «е» и пр.), аргументируя свои ответы с опорой на знания в сфере исторической грамматики русского языка. Из 37 человек справились с заданием 35 респондентов (95%), 2 человека (5%) получили «не зачтено». Следует отметить, что данное задание предполагало групповую работу, что отчасти облегчило студентам его выполнение. К критериям оценивания, сформулированным выше, мы добавили критерий «вклад каждого участника в общее групповое решение поставленной задачи». В качестве рефлексии – ответы на вопрос: почему нейросеть не может правильно использовать историческую орфографию, даже если точно указано время создания текста?

*Стратегия акцентирования на продуктивных формах контроля* при выставлении оценки. Речь идет об устных ответах, о защите мини-исследований, о работе с рукописными материалами, т. е. о том, что генеративная модель пока не может предложить. В данном случае студент выступает в роли эксперта. В качестве самостоятельной внеаудиторной работы был предложен фрагмент текста, выполненный известным исследователем (Д.С. Лихачевым), и этот же фрагмент, выполненный нейросетью по запросу «Сделай историко-филологический анализ этого текста, укажи особенности исторического контекста, специфику языка на всех его уровнях». Задание: а) прочитать оба текста и составить таблицу по критериям (глубина исторического контекста, точность употребления терминов, отсутствие / наличие фактических ошибок, стиль изложения, оригинальность интерпретации); б) выявить не менее 5 упрощений / неточностей / ошибок в сгенерированном тексте – поверхностная интерпретация, анахронизмы, неверное определение грамматической формы слова и пр.; в) дать краткую рецензию на сгенерированный анализ текста. Это задание было индивидуальным, критерии оценки остались прежними. Из 37 человек справились с заданием 25 респондентов (68%), 12 человек (32%) получили «не зачтено». Студенты испытывали затруднения в построении аргументации своих ответов даже с использованием ресурсов нейросетей.

В качестве рефлексии отвечаем на вопрос: может ли искусственный интеллект заменить лингвиста-эксперта при анализе древнерусских текстов? Имеется ли у нейросети историко-лингвистическая компетентность?

Исходя из цели и поставленных задач исследования, мы можем сделать вывод о том, что использование генеративных моделей в образовательной среде неизбежно, однако их применение в преподавании курсов историко-филологической направленности требует особой осторожности. Задача преподавателя состоит не в запрете студентам использовать ИИ при выполнении практических заданий по истории русского языка, а в изменении учебного процесса так, чтобы

создать условия обучающимся для развития навыков критического мышления, творческого подхода, работы с первоисточниками, т. е. тех навыков, которые нейросеть пока не может воспроизвести.

Методические вызовы применения генеративных моделей в сфере преподавания курсов историко-филологического цикла состоят из разрешения противоречий между быстрым получением результата и процессом освоения каждого этапа научного знания; между имитацией знания и истинным пониманием; между проблемой стиля (уникальностью) и «усредненностью» полученного текста; между академической честностью студента и подлинным авторством. Указанные противоречия отражены в ряде проблем, которые можно классифицировать следующим образом: аксиологические, гносеологические, лингводидактические, собственно текстовые. Каждую из них мы предлагаем решать с помощью стратегий использования генеративных моделей как объекта критического анализа; переформулирования учебных заданий к конкретному фрагменту текста; акцентирования на продуктивных формах контроля.

Выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение при апробации предложенных стратегий решения рассмотренных проблем, связанных с использованием генеративных моделей в сфере преподавания курса «История русского языка». Ее результаты свидетельствуют о том, что большинство участников образовательного процесса остаются в рамках традиционной академической культуры, несмотря на активное использование ресурсов искусственного интеллекта для решения практических задач.

В перспективе данное исследование можно рассматривать в нескольких направлениях, связанных с уточнением и дополнением предложенной классификации проблем, стоящих перед цифровой дидактикой, в сфере использования генеративных моделей студентами при изучении курсов историко-филологического цикла. Кроме того, считаем целесообразным расширить спектр стратегий решения обозначенных проблем в рамках изучения курса «История русского языка», в частности и курсов филологической направленности в целом, с опорой на синтез цифровых инструментов и глубокого гуманитарного анализа предмета изучения.

Библиографический список

1. Кошкина Е.А., Бордовская Н.В., Гнедых Д.С., Хромова М.А. и др. Генеративный искусственный интеллект в высшем образовании: обзор теоретических подходов и практик применения. *Высшее образование в России*. 2025; Т. 34 (6): 36–57.
2. Гладкова Л.Н., Раведовская У.Ю., Семеновских Т.В., Булыгина Ю.В. и др. Качественное исследование когнитивных предпочтений студентов при использовании искусственного интеллекта. *Science for Education Today*. 2025; № 4: 136–157. Available at: http://sciforedu.ru/article/6543
3. Брызгалина Е.В. Искусственный интеллект в образовании. Анализ целей внедрения. *Человек*. 2021; Т. 32 (2): 9–29. Available at: https://chelovek.iphras.ru/article/view/6187
4. Ананин Д.П., Комаров Р.В., Реморенко И.М. «Когда честно – хорошо, для имитации – плохо»: стратегии использования генеративного искусственного интеллекта в российском вузе. *Высшее образование в России*. 2025; Т. 34 (2): 31–50.
5. Шефиева Э.Ш., Исаева Т.Е. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам). *Общество: социология, психология, педагогика*. 2020; № 10 (78): 84–89.
6. Давыдова Г.И., Шлыкова Н.В. Риски и вызовы при внедрении искусственного интеллекта в систему высшего образования. *Вестник практической психологии образования.* 2024; Т. 21 (3): 62–69. Available at: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n3/Davydova_Shlykova
7. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования. *Управленческое консультирование*. 2020; № 3: 80–88.
8. Андрюхина Л.М., Ломовцева Н.В., Садовникова Н.О. Концепты цифровой дидактики как основания проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2020; № 1: 30–43.

References

1. Koshkina E.A., Bordovskaya N.V., Gnedyh D.S., Hromova M.A. i dr. Generativnyj iskusstvennyj intellekt v vysshem obrazovanii: obzor teoreticheskih podhodov i praktik primeneniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2025; T. 34 (6): 36-57.
2. Gladkova L.N., Ravedovskaya U.Yu., Semenovskih T.V., Bulygina Yu.V. i dr. Kachestvennoe issledovanie kognitivnyh predpochtenij studentov pri ispol'zovanii iskusstvennogo intellekta. *Science for Education Today*. 2025; № 4: 136-157. Available at: http://sciforedu.ru/article/6543
3. Bryzgalina E.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii. Analiz celej vnedreniya. *Chelovek*. 2021; T. 32 (2): 9-29. Available at: https://chelovek.iphras.ru/article/view/6187
4. Ananin D.P., Komarov R.V., Remorenko I.M. «Kogda chestno – horosho, dlya imitacii – ploho»: strategii ispol'zovaniya generativnogo iskusstvennogo intellekta v rossijskom vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2025; T. 34 (2): 31-50.
5. Shefieva `E.Sh., Isaeva T.E. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom processe vysshih uchebnyh zavedenij (na primere obucheniya inostrannym yazykam). *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2020; № 10 (78): 84-89.
6. Davydova G.I., Shlykova N.V. Riski i vyzovy pri vnedrenii iskusstvennogo intellekta v sistemu vysshego obrazovaniya. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya.* 2024; T. 21 (3): 62-69. Available at: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n3/Davydova_Shlykova
7. Amirov R.A., Bilalova U.M. Perspektivy vnedreniya tehnologij iskusstvennogo intellekta v sfere vysshego obrazovaniya. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*. 2020; № 3: 80-88.
8. Andryuhina L.M., Lomovceva N.V., Sadovnikova N.O. Koncepty cifrovoj didaktiki kak osnovaniya proektirovaniya operezhayuschego obrazovaniya pedagogov professional'nogo obucheniya. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2020; № 1: 30-43.

*Статья поступила в редакцию 26.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-85-88

***Abdurakhmanova M.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: abdurakhmanova-64@mail.ru*

**ICT COMPETENCIES FORMATION AMONG FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION.** The article defines ways to increase the effectiveness of the process of developing information and communication technology competence among future preschool educational organizations operating in the Russian Federation teachers. Immediately before this, the current state of development of the means of production and communication in all spheres of human activity is studied. It proves the need for increased attention to the development of knowledge, skills, and abilities that are related to the rational use of those that belong to the categories of digital technologies, as well as information and communication. The situation that has developed to date in terms of the formation of information and communication technology competence among practicing educators and students studying in this profile is analyzed. The author suggests an interdisciplinary course aimed at developing the basic components of information and communication technology competence among students who are studying at modern Russian universities. The types of assignments for this course are also being developed.

*Key words:* **digital technologies in education, information and communication technologies in education, university, teacher, student, pre-school teacher training, information and communication technology competence, formation of information and communication technology competence**

***М.А. Абдурахманова****, канд. пед. наук, доц., зав. каф. психологии и педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: abdurakhmanova-64@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье определяются пути повышения эффективности процесса развития ИКТ-компетенций у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций, действующих на территории Российской Федерации. Непосредственно перед этим изучается текущее состояние развития средств производства и коммуникации во всех сферах человеческой деятельности. Доказывается необходимость повышенного внимания к развитию знаний, умений, навыков, связанных с рациональным использованием тех из них, что относятся к категориям технологий цифровых (ЦТ), а также информационно-коммуникационных (ИКТ). Далее анализируется ситуация, сложившаяся к настоящему моменту в плане формирования ИКТ-компетентности у практикующих воспитателей и

студентов, обучающихся по данному профилю. Затем автором предлагается междисциплинарный курс, направленный на формирование у представителей учащейся молодёжи, осваивающих в стенах современных российских вузов соответствующие программы подготовки, основных составляющих ИКТ-компетентности. Разрабатываются, кроме того, типы заданий для этого курса.

*Ключевые слова:* **цифровые технологии в образовании, информационно-коммуникационные технологии в образовании, вуз, преподаватель, студент, подготовка педагогов дошкольного образования, ИКТ-компетентность, формирование ИКТ-компетентности**

Актуальность темы, поднимаемой в данной работе, объясняется тем, что к концу первой четверти XXI в. стало возможным говорить о том, что на смену эпохе информатизации пришла эпоха цифровизации. Если первая была связана по преимуществу с интеграцией информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) почти во все сферы человеческой деятельности, то применительно ко второй речь идёт уже о распространении технологий цифровых (ЦТ).

Накопленный за последние десятилетия опыт широкого применения средств производства и удалённого общения, относящихся к обеим этим категориям (М.Н. Евстигнеев, О.Г. Поляков, И.А. Евстигнеева, Е.М. Филатов [1], Г.Г. Макарочкина, П.П. Осинцева [2]), позволяет констатировать: их растущие возможности вкупе со снижающимися расходами на приобретение и эксплуатацию способствуют повышению эффективности труда в самых разных отраслях. Сфера дошкольного образования исключения при этом не составляет. С другой стороны, массовое распространение ЦТ и ИКТ способствует актуализации проблем, связанных с развитием у занятых в ней специалистов знаний и навыков, необходимых для эффективного и безопасного применения таких технологий.

Из вышеизложенного следует, что на данный момент ИКТ-компетентность представляет собой одну из ведущих компетентностей в образовательной деятельности на всех ступенях. В частности, педагогический работник, занятый в дошкольной образовательной организации (ДОО), должен владеть системой компетенций, обеспечивающих эффективное целевое применение ЦТ и ИКТ в процессе развития и воспитания детей дошкольного возраста. Соответствующий тренд нашёл своё отражение в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [3], а также в профессиональном стандарте «Педагог» [4]. Эти нормативно-правовые акты обусловливают усиление требований к профессиональной подготовке будущих воспитателей на ступени вуза, в том числе в части формирования у них системы ИКТ-компетенций.

Цель статьи заключается в определении пути повышения эффективности процесса развития ИКТ-компетенций будущих педагогов системы дошкольного образования.

Поставленная цель актуализировала ряд задач: проанализировать текущее состояние проблемы формирования ИКТ компетентности будущих воспитателей, предварительно определив основные её составляющие; охарактеризовать междисциплинарный курс, отличающийся направленностью на формирование у студентов, осваивающих в стенах современных российских вузов соответствующий профиль подготовки, ИКТ-компетенций.

Научная новизна работы заключается в том, что на её страницах предлагается междисциплинарный курс, направленный на формирование у молодых людей и девушек, обучающихся в современных вузах по профилю «Дошкольное образование», системы ИКТ-компетенций, для чего разработаны определённые типы учебных заданий.

Её теоретическая значимость обосновывается проведённым анализом текущего состояния проблемы формирования ИКТ компетентности у будущих воспитателей.

В то же время практическая значимость сводится к определению её главных составляющих.

При подготовке статьи автором применялись методы анкетирования и анализа с целью выявления актуального состояния проблемы развития ИКТ-компетенций у педагогов дошкольных образовательных организаций. При разработке комплексов заданий как специальных дидактических средств формирования ИКТ-компетентности студентов соответствующего профиля использовался также метод моделирования. В тексте профессионального стандарта «Педагог» [4] ИКТ-компетентность определяется как способность к квалифицированному использованию средств ЦТ и ИКТ, имеющих широкое распространение в данной области, по ходу решения профессиональных задач. Согласно этому документу, к компонентам данной компетентности относятся предметно-педагогическая ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; общепользовательская ИКТ-компетентность [4]. Перечисленные составляющие в полной мере отражают сущность и содержание рассматриваемого понятия. При этом многими авторами (М.Н. Евстигнеев, О.Г. Поляков, И.А. Евстигнеева, Е.М. Филатов [1], Е.С. Карачаева [5]) предлагается выделять в структуре рассматриваемой компетентности сегмент, который отражал бы мотивы и ценностные ориентации в областях ЦТ и ИКТ, степень активности педагога и выраженности у него потребностей в реализации профессиональной деятельности, связанной с такими технологиями. Соглашаясь с их мнением, добавим к структуре рассматриваемой компетентности мотивационно-ценностный компонент.

Таким образом, в плане раскрытия темы статьи будет рациональным понимание её структуры как интегрирующей четыре составляющих. К ним относятся следующие компоненты: предметно-педагогический; общепедагогический; общепользовательский; мотивационно-ценностный. Рассмотрим их более подробно (табл. 1).

Актуальность вопросов, связанных с развитием перечисленных в табл. 1 компонентов ИКТ-компетентности, подтверждается данными, полученными при анализе результатов анкетирования практикующих педагогов ДОО и проходящих практику студентов, осуществлённого автором статьи. Анализ этот наглядно продемонстрировал: в настоящее время фиксируется существенный рост интереса работников сферы дошкольного образования к целевому использованию ИКТ. С другой стороны, результаты исследования показали и то, что по сей день остаётся нерешенным ряд проблем, затрудняющих совершенствование соответствующих компетенций и, как следствие, снижающих эффективность применения ЦТ и ИКТ в системе ДОО. К этим проблемам мы можем отнести следующие:

– недостаточно высокая степень подготовленности выпускников, успешно освоивших профиль подготовки «Дошкольное образование», а также студентов, обучающихся по нему, к широкому применению ИКТ и ЦТ по ходу повседневной педагогической практики;

– недостаточное количество педагогических разработок, затрагивающих вопросы применения ЦТ и ИКТ в организациях ДОО;

– недостаточная мотивационная готовность педагогов ДОО к широкой реализации дидактических возможностей ЦТ и ИКТ по ходу профессиональной деятельности.

Оговоримся, что в рамках данной статьи автор не претендует на полную ликвидацию негативных последствий всех перечисленных выше тенденций. При этом, однако, она склонна согласиться с Г.Г. Макарочкиной и П.П. Осинцевой [2], утверждающими, что минимизации действия этих факторов может поспособствовать модернизация подготовки воспитателей на ступени вуза. В свою очередь, улучшению хода указанного процесса с большой вероятностью будет способствовать внедрение в образовательную практику предлагаемого междисциплинарного курса «Методика использования ЦТ и ИКТ в современной организации дошкольного образования» (далее – МДК) для студентов направления подготовки «Педагогическое образование» профиля «Дошкольное образование».

Цель реализации данного МДК – формирование готовности обучающихся – будущих педагогических работников ДОО – к эффективному и безопасному применению ЦТ и ИКТ по ходу реализации профессиональных обязанностей. При

Таблица 1

Компоненты ИКТ компетентности современного педагога дошкольного образования

| № | Компонент | Краткая характеристика |
|---|---|---|
| 1. | Предметно-педагогический | Связан с использованием имеющихся у будущего педагогического работника ДОО навыков, знаний и умений в области рационального использования ЦТ и ИКТ при учёте специфики процесса реализации им профессиональных обязанностей в ближайшем будущем |
| 2. | Общепедагогический | Отражает подготовку к профессионально-педагогической деятельности в информационной среде (ИС) образовательной организации, а также постоянное отображение в ИС соответствующего процесса при учёте особенностей его планирования и реализации; подготовку и последующее проведение в ИС консультаций, обсуждений, выступлений и иных форм групповой деятельности |
| 3. | Общепользовательский | Интегрирует практические навыки, знания и личностные установки, необходимые будущему воспитателю для эффективного, безопасного взаимодействия с современными ИКТ и ЦТ, по ходу профессиональной и иной деятельности |
| 4. | Мотивационно-ценностный | Определяется активностью и потребностью студента соответствующего профиля к широкому использованию педагогических технологий, относящихся к исследуемым категориям, потребностью в осмыслении знаний и овладении практическими навыками их рационального применения в пространстве современной ДОО. Кроме того, этот компонент характеризуется наличием мотивации к освоению подходов, приёмов, форм и методов применения таких технологий в процессе обучения и воспитания дошкольников, ценностных ориентаций в соответствующей области |

Таблица 2

Ведущие задачи междисциплинарного курса «Методика использования ЦТ и ИКТ в современной организации дошкольного образования»

| Система задач | | |
|---|---|---|
| Формирование осведомлённости будущих педагогов в области информационных процессов | Формирование умений в области моделирования на основе информационных технологи при планировании занятий с детьми в условиях ДОУ | Формирование навыков практического применения информационных технологий в педагогической деятельности в условиях ДОУ |

этом междисциплинарность курса обеспечивается за счёт установления связей между информатикой, с одной стороны, общеучебными, естественно-научными, общепрофессиональными дисциплинами – с другой. МДК направлен на развитие ИКТ-компетенций будущих педагогов системы дошкольного образования, основанных на формировании осведомлённости в области информационных процессов, на умении реализовывать информационные модели в образовательной практике современных ДОУ, на формирование практических навыков применение информационных технологий в педагогической деятельности в условиях ДОУ. Эти направления лежат в основе задач МДК (табл. 2).

Отличительная особенность построения предлагаемого МДК – наличие системы лабораторно-практических работ (далее – ЛПР). В соответствии с положениями ряда современных педагогов (М.Н. Евстигнеев, О.Г. Поляков, И.А. Евстигнеева, Е.М. Филатов [1], Е.С. Карачева [5]), система эта включает комплексы заданий. Их, в свою очередь, можно разделить на следующие виды: учебные задания (УЗ), учебно-методические задания (УМЗ), учебно-профессиональные задания (УПЗ). По сути, задания, относящиеся к этим трём категориям, представляют собой дидактические средства, предназначенные для повышения эффективности процесса развития ИКТ компетенций у студентов – будущих педагогов системы дошкольного образования.

При этом УЗ разрабатывались исходя из положения современной педагогики (Г.Г. Макарочкина, П.П. Осинцева [2], Е.С. Карачева [5]) о том, что содержание учебной деятельности будущих профессионалов с необходимостью должно конструироваться в соответствии не только с логикой науки, но и с моделью процесса реализации им профессиональных обязанностей в ближайшем будущем. Такой подход позволит придать осваиваемым будущими воспитателями компетенциям системную организованность, целостность, а равно и личностный смысл.

При этом содержание заданий, относящихся к данной группе, было спроектировано как предмет учебной деятельности при осуществлении последовательного перехода в предмет профессиональной деятельности. Следовательно, и отбор материала производился в двух направлениях: со стороны повседневной практики будущей профессионально-педагогической деятельности обучаемых; со стороны науки. Комплекс УЗ составляет основу учебно-познавательной деятельности будущих педагогических работников ДОО, характеризующейся направленностью на усвоение ими содержательной стороны учебно-воспитательного процесса. Причём имеет место реализация субъект-субъектной модели взаимодействия между участниками образовательных отношений. Примером такого УЗ может служить следующее задание: используя функционал программы MS Word (или аналога), разработайте по предложенным далее темам один из продуктов: плакат, буклет, открытка, брошюра, объявление. Темы продуктов: «Набор детей в художественную студию»; «Набор детей в танцевальную студию»; «Праздники в нашем детском саду»; «Праздник Осени»; «Празднование Нового года» и др.

Переходя к разговору об УМЗ, отметим: в основе фундаментальной составляющей этого комплекса заданий лежит концентр понятий, характеризующих процесс реализации достижений информатики в различных отраслях человеческой деятельности. В то же время профессионально ориентированная составляющая представлена данными, относящимися к области педагогики дошкольного образования, и отражает работу, реализуемую при подготовке и исполнении проектов, относящихся к педагогическому кластеру. УМЗ лежат в основе учебно-методической деятельности студентов рассматриваемого профиля подготовки, цель которой – овладеть обобщёнными методическими умениями. Будущий воспитатель, как и в случае с УЗ, выступает как полноправный субъект образовательной деятельности. Приведём пример использования одного из таких УМЗ. В начале теоретического этапа работы над ним студентам предлагается разгадать кроссворд, представленный на интерактивной доске. В данный кроссворд включены термины, позволяющие определить тему занятия и связанные с ней проблемы, касающиеся эффективного применения ЦТ и ИКТ. На следующем этапе им предлагается, используя рекомендованную литературу, актуализировать знания в соответствующей области, сформулировав ответы на следующие вопросы: «Что такое социально-коммуникативное развитие дошкольника?»; «Используя доступные вам сайты обучающих и развивающих компьютерных игр для дошкольников, укажите, какие компьютерные игры направлены на социально-коммуникативное развитие дошкольников? Охарактеризуйте их». В целях контроля результатов реализации данного этапа работы над УМЗ можно применить опрос в устной или письменной форме.

В ходе практического этапа будущим педагогам ДОО необходимо, используя сайты и диски с компьютерными играми, провести анализ одной из направленных на социально-коммуникативное развитие дошкольников. Фундаментальная и профессионально ориентированная составляющие УПЗ идентичны предыдущему комплексу. При этом они лежат в основе учебно-профессиональной деятельности студентов. Её основная цель – становление студента как профессионала при реализации упомянутой в двух первых случаях модели субъект-субъектного взаимодействия. В качестве примера такого задания может быть рассмотрена деловая игра на тему «Подготовка и проведение занятия по робототехнике с детьми дошкольного возраста». Непосредственно перед её началом студентам – будущим воспитателям необходимо предложить разделиться на три группы, каждая из которых является ответственной за выполнение одного из следующих заданий: «Подготовьте необходимое для занятия оборудование», «Разработайте конспекты образовательной деятельности по робототехнике для старших дошкольников в соответствии с особенностями развития ребёнка на данном этапе»; «Составьте бланки критериев для оценки результатов выполнения заданий». Непосредственно в ходе игры обязательной является организация работы студентов в условиях, максимально приближенных к реальным. Соответственно, по завершении демонстрации участниками совместной с детьми дошкольного возраста деятельности на занятии по робототехнике должны быть организованы выставление баллов и обсуждение «экспертами» результатов хода работы и её результатов.

Как отмечают авторы [6 и др.], формированию цифровых компетенций студентов способствует организованная на базе вуза цифровая образовательная экосистема. Она включает в себя различные онлайн-курсы, цифровые образовательные ресурсы, цифровые методические разработки и др. – всё, что может оказать студентам существенную помощь в освоении образовательной программы.

Подходя к итогу исследования путей повышения эффективности процесса развития ИКТ-компетенций у будущих педагогов системы отечественного дошкольного образования, следует указать, что структура соответствующей компетентности современного педагогического работника дошкольной образовательной организации включает четыре компонента. К ним мы можем отнести предметно-педагогический, общепедагогический, общепользовательский, а также мотивационно-ценностный. При этом исследование данных, полученных в ходе проводившегося автором анкетирования студентов и практикующих воспитателей, свидетельствует, с одной стороны, о том, что сегодня имеет место существенный прирост интереса работников сферы дошкольного образования к целевому использованию ЦТ и ИКТ. С другой стороны, полученная таким путём информация позволяет констатировать факт существования ряда проблем, затрудняющих совершенствование перечисленных выше компонентов ИКТ компетентности.

Редукции негативного действия этих факторов может способствовать модернизация подготовки воспитателей на ступени вуза. В свою очередь, улучшению хода данного процесса будет благоприятствовать реализация междисциплинарного курса «Методика использования ЦТ и ИКТ в современной организации дошкольного образования». Эффективность этого курса обеспечивается за счёт использования комплексов заданий, рассмотренных в статье. Они содержат задания учебные, учебно-методические и учебно-профессиональные.

Библиографический список


1. Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Филатов Е.М. Содержание компетенции будущего педагога в области искусственного интеллекта. *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2026; Т. 11, № 1: 87–96.
2. Макарочкина Г.Г., Осинцева П.П. Организационно-педагогические условия развития элементов инженерного мышления у детей дошкольного возраста в цифровой образовательной среде ДОО. *Современное педагогическое образование.* 2023; № 10: 150–154.
3. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование.* Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 121 (ред. от 08.02.2021). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/
4. *Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)*/ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/

5. Карачева Е.С. Развитие цифровой грамотности студентов СПО в условиях цифровой трансформации образования. *Вестник науки.* 2026; Т. 2, № 2 (95): 307–315.
6. Унгер Д.П., Сорокопуд Ю.В. Вузовская цифровая образовательная экосистема как средство формирования цифровых компетенций студентов. *Общество.* 2025; № 4-3 (39): 83–85.

References

1. Evstigneev M.N., Polyakov O.G., Evstigneeva I.A., Filatov E.M. Soderzhanie kompetencii buduschego pedagoga v oblasti iskusstvennogo intellekta. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2026; T. 11, № 1: 87-96.
2. Makarochkina G.G., Osinceva P.P. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya `elementov inzhenernogo myshleniya u detej doshkol'nogo vozrasta v cifrovoj obrazovatel'noj srede DOO. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2023; № 10: 150-154.
3. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 pedagogicheskoe obrazovanie.* Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 N 121 (red. ot 08.02.2021). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/
4. *Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')*/ Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n (red. ot 05.08.2016) «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/
5. Karacheva E.S. Razvitie cifrovoj gramotnosti studentov SPO v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Vestnik nauki.* 2026; T. 2, № 2 (95): 307-315.
6. Unger D.P., Sorokopud Yu.V. Vuzovskaya cifrovaya obrazovatel'naya `ekosistema kak sredstvo formirovaniya cifrovyh kompetencij studentov. *Obschestvo.* 2025; № 4-3 (39): 83-85.

*Статья поступила в редакцию 21.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-88-91

***Abdurakhmanova P.D.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov, Makhachkala E-mail: passikhat05@mail.ru*
***Radzhabova P.T.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, senior lecturer of the Department of English, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov, Makhachkala E-mail: passikhat05@mail.ru*
***Murzayeva D.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov, Makhachkala E-mail: passikhat05@mail.ru*

**FOREIGN LANGUAGE TEACHER THEORETICAL APPROACHES TO THE EDUCATIONAL MOTIVATION FORMATION AMONG ADOLESCENT STUDENTS.** The article highlights the most significant, in the opinion of the authors, theoretical approaches to the formation of educational motivation of adolescent children, applicable in the work of a modern foreign language teacher. To do this, first of all, a concise analysis of the current state of Russian and world society is made. Based on its results, it is demonstrated that an essential condition for preparing representatives of the younger generation for life and work in the current conditions is the intensification of their foreign language teaching. Then it is proved that the key condition for the success of such an activity is to increase the motivation for active participation in its implementation among adolescent schoolchildren. After that, the essential characteristic of the term «motivation» is given and a classification of the motives of modern students for learning a foreign language is proposed. It also describes the key features of educational motivation characteristic of students at the appropriate stage of personal development. Based on their study, the authors propose effective approaches to improve it, as well as formulate requirements for the teacher involved in their implementation.

*Key words:* **basic general education, secondary general education, foreign language at school, educational motivation, teacher, student**

***П.Д. Абдурахманова****, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
***П.Т. Раджабова****, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
***Д.М. Мурзаева****, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА УЧИТЕЛЕМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Освещаются наиболее значимые, на взгляд авторов, теоретические подходы к формированию учебной мотивации детей подросткового возраста, применимые в работе современного учителя иностранного языка. Для этого в первую очередь делается сжатый анализ современного состояния российского и мирового социума. На основе его результатов демонстрируется, что необходимым условием подготовки представителей подрастающего поколения к жизни и деятельности в текущих условиях является интенсификация обучения их иностранному языку. Доказывается, что ключевым условием успешности подобной деятельности является повышение мотивации к активному участию в её реализации у школьников подросткового возраста. Даётся сущностная характеристика термина «мотивация» и предлагается классификация мотивов современных учащихся к освоению иностранного языка. Описываются, кроме того, ключевые особенности учебной мотивации, характерные для обучающихся, находящихся на соответствующей стадии личностного развития. На основе их изучения авторы предлагают эффективные подходы к её повышению, а также формулируют требования к учителю, занимающемуся их реализацией.

*Ключевые слова:* **основное общее образование, среднее общее образование, иностранный язык в школе, учебная мотивация, учитель, ученик**

Актуальность темы исследования заключается в том, что сегодня перестройка российской школы и существенное расширение международных связей обусловливают необходимость пересмотра практикуемых большинством педагогических работников подходов к формированию у вверенных им учащихся иноязычных компетенций. Действительно, в настоящее время знание иностранных языков перестаёт быть просто одним из маркеров уровня образованности.

Сфера применения иноязычных коммуникативных средств значительно расширилась ввиду повышения вероятности контактов с жителями зарубежных стран по ходу реализации профессиональной и иной деятельности, в которой при этом всё более широко используется информация, представленная на иностранных языках.

В подобных условиях ряд современных авторов (М.А. Безбородова [1], Л.С. Ерина, Е.А. Перова, Л.С. Эм [2], С.Н. Чаткина, Ю.В. Варданян, А.О. Демченко [3]) свидетельствуют: интенсификация процесса обучения современных школьников иностранному языку возможна исключительно при повышенном внимании к развитию у них мотивации к учению. Согласно современным представлениям (Н.М. Королева, М.К. Яковлева [4], А.Х. Эйвазова [5]), мотивации вообще присуща особая роль по ходу реализации практически любых форм и видов деятельности, в том числе познавательной [6–10].

Следует при этом отметить: большинство детей на начальных этапах изучения иностранного языка демонстрируют высокий уровень её выраженности. Они стремятся изъясняться на изучаемом языке, читать на нём литературу различной тематики, больше узнавать о других странах.

Но в процессе дальнейшего освоения этой деятельности, характеризующейся достаточно высокой сложностью для школьника, отнимающей у него большое количество сил и времени, отношение к ней меняется. Снижаются показатели встречной активности, исчезает или уменьшается воля к изучению соответствующей дисциплины, следовательно, снижается и мотивация.

В педагогике (Ю.А. Молчанова, Е.В. Терентьева, Е.С. Скрипко [6], Е.В. Позднякова [7]) известны многочисленные пути повышения мотивации учащихся-подростков к дальнейшему совершенствованию соответствующих знаний, умений, навыков. Их рассмотрению посвящена наша статья, так как многочисленный опыт в данном направлении требует теоретического осмысления.

Соответственно, её цель – освещение основных теоретических подходов к формированию учебной мотивации у школьников подросткового возраста, при-

менимых в работе современного педагогического работника, ответственного за реализацию программ по иностранному языку.

Задачи, которые необходимо решить для её достижения, следующие: дать сущностную характеристику термина «мотивация» и предложить классификацию мотивов современных учащихся к освоению иностранного языка; описать ключевые особенности учебной мотивации, характерные для обучающихся подросткового возраста; предложить наиболее эффективные, на взгляд авторов, способы её повышения.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были предложены наиболее эффективные, на взгляд авторов, способы повышения учебной мотивации у учащихся подросткового возраста.

Теоретическая значимость нашего исследования состоит в формулировании сущностной характеристики термина «мотивация», а на её основе – классификации мотивов к освоению иностранного языка.

Практическая – в рассмотрении основных особенностей учебной мотивации, характерных для обучающихся подросткового возраста.

Методы исследования, использовавшиеся при подготовке данной статьи, включали анализ научно-методической литературы, посвящённой соответствующей тематике, а также рефлексию авторами собственного опыта профессионально-педагогической деятельности.

В психолого-педагогической науке вплоть до настоящего времени не было сформулировано единого взгляда на сущность феномена мотивации и его роль в регуляции человеческой деятельности (в том числе познавательной). Под вопросом также остаётся соотношение между такими психолого-педагогическими категориями, как «мотивация» и «мотив».

В рамках нашего исследования мы будем придерживаться взглядов на соответствующую проблематику А.Н. Леонтьева [8]. В соответствии с разработанной данным автором концепцией, мотивы понимаются как опредмеченные потребности индивида, означающие как то объективное, в чем эта потребность конкретизирована, так и то, на что направлена побуждающая её деятельность [8]. Соответственно, сущность мотивации А.Н. Леонтьев рассматривает следующим образом: предмет, который отвечает такой потребности.

Для современной психологической и педагогической литературы характерен также определённый плюрализм в части классификации мотивов. В числе наиболее рациональных, при этом, следует выделить предложенную Л.И. Божович и П.М. Якобсоном. Основываясь на предлагаемой ими классификации, современные исследователи (М.А. Безбородова [1], С.Н. Чаткина, Ю.В. Варданян, А.О. Демченко [3], А.Х. Эйвазова [5]) подразделяют мотивы школьников-подростков как субъектов образовательной деятельности на две группы:

– заложенные в самой учебной деятельности;
– связанные с косвенным продуктом учения.

М.Б. Бочаровой [2] выделяются различные виды мотивов к изучению иностранного языка. Они, в свою очередь, могут быть систематизированы по двум типам (рис. 1).

При этом, однако, современному учителю иностранного языка необходимо иметь чёткое представление о доступном наборе мотивационных средств, которые могут быть эффективно и безопасно использованы при формировании мотивов, относящихся к указанным выше группам.

В свою очередь, отмечают Ю.А. Молчанова с соавторами [6], особенности применения этих средств определяются объективными обстоятельствами. Одно из наиболее значимых в их ряду – психологические особенности, характерные для большинства учеников на рассматриваемой стадии развития.

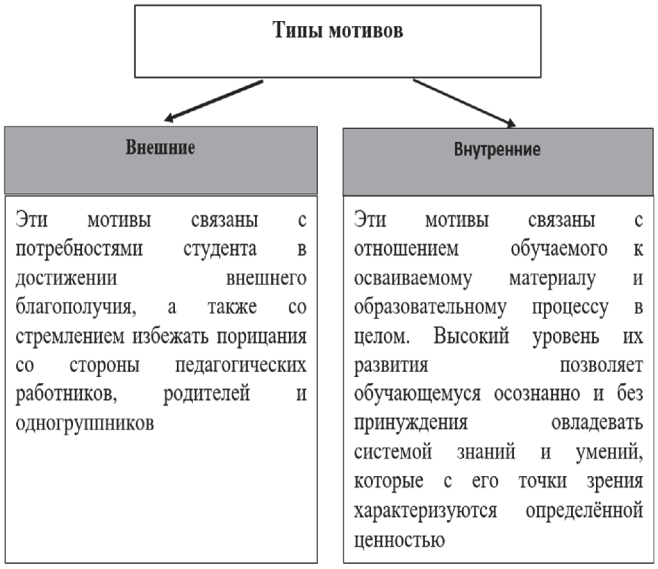



Рис. 1. Типы мотивов (по М.Б. Бочаровой [2])

Понимая мотивацию как одну из важнейших «пружин», обеспечивающих эффективность деятельности, имеющей целью освоение иноязычных коммуникативных компетенций, педагог-исследователь и практик, занимающиеся вопросами её формирования, должны иметь в виду следующее: мотивация – один из аспектов, составляющих субъективный мир обучаемого лица. Соответственно, она во многом определяется собственными побуждениями подростка, его представлениями об окружающем мире и познавательными потребностями. По данной причине педагогический работник может со своей стороны лишь опосредованно влиять на неё.

В данной связи отметим, что этап изучения ИЯ, известный педагогам (Н.М. Королева, М.К. Яковлева [4], Е.В. Позднякова [7]) как средний, приходится на те периоды становления личности, которые обычно обозначают как младший и старший подростковый возрасты.

Автор М.А. Безбородова [1] отмечает, что в общей картине поведения детей, относящихся к данной возрастной категории, преобладают следующие черты:

– активность;
– живость;
– предрасположенность к активному практическому использованию собственных возможностей;
– лёгкость пробуждения энергии.

Преобладание у учащихся средних классов соответствующих черт, считает Е.В. Позднякова [7], в одно и то же время представляет собой и достоинство, и недостаток их когнитивной сферы. Подъём энергии, считает данный автор, как бы опережает ход нравственного и интеллектуального становления ребёнка в этом возрасте [7].

Кроме того, отмечают Н.М. Королева и М.К. Яковлева [4], ко времени перехода из начальной школы в среднюю определённые изменения также происходят в социальных факторах, влияющих на становление личности подростка, а также в ведущих направлениях его деятельности. На рассматриваемом этапе развития ключевое значение для учащихся приобретает общение со сверстниками, стремление самоутвердиться в их среде. Подобные перемены, конечно, оказывают ощутимое влияние на становление у него учебной мотивации.

Выше мы уже упоминали: к завершению периода, обычно обозначаемого термином «младший школьный возраст», наблюдается её снижение. Данный факт требует учёта во время планирования и реализации с детьми подросткового возраста деятельности, направленной на формирование иноязычных компетенций. Без специальной стимуляции, справедливо утверждают Л.С. Ерина и её соавторы [2], положительные мотивы к изучению соответствующей дисциплины у подростков доминирующими не будут. О конкретных путях такой стимуляции, которые учителю иностранного языка, на наш взгляд, необходимо учитывать при работе с учениками данной возрастной категории, мы расскажем позже. На настоящем же этапе разработки темы статьи необходимо продемонстрировать, как именно изменяются мотивы, относящиеся к двум упомянутым выше группам.

В данной связи А.Х. Эйвазова [5] отмечает, что у учащихся средних классов существенно меняются как мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, так и связанные с косвенным её продуктом. Такого рода трансформации, считает данный автор [5], происходят по нескольким направлениям (табл. 1).

Как видим, на протяжении подросткового возраста учебная мотивация, во-первых, демонстрирует определённое снижение за счёт смены ведущего вида деятельности, во-вторых, на данной фазе развития фиксируется появление новых, более зрелых её форм. Доминирующей при этом становится группа, связанная с косвенным продуктом учения. Такая ситуация обусловливается не только изменением предпочтений в реализации конкретных видов деятельности, но и с тем, что учащиеся, относимые к рассматриваемой возрастной категории, начинают осмыслять необходимость формирования различных компетенций (в том числе иноязычных) как средств дальнейшего жизненного самоопределения.

Своего рода кульминация описанной выше тенденции, считает Е.В. Позднякова [7], наступает ближе к концу подросткового возраста. С.Н. Чаткина с соавторами [3] добавляют, что связано это главным образом с возникновением у юношей и девушек ориентации на дальнейший выбор профессии.

В исследовании Ю.А. Молчановой, Е.В. Терентьевой и Е.С. Скрипко [6] определено, что мотивы учащихся девятых и десятых классов к освоению иностранного языка, как правило, сопряжены с процессом профессионального самоопределения. Причём ведущие мотивы, по мнению данных авторов, могут быть разделены на:

– связанные с практической и социальной ценностью осваиваемой дисциплины;
– обусловленные образовательным и когнитивным значениями данного предмета;
– определяющиеся увлекательностью изучаемого языка и собственными успехами в нём [6].

На основе результатов своего исследования Ю.А. Молчанова, Е.В. Терентьева и Е.С. Скрипко делают вывод о существовании уровневой структуры мотивации старшеклассников к изучению различных предметов (в том числе иностранного языка), избирательном к ним отношении [6]. Они отмечают, что мотивация к освоению ИЯ высока у тех школьников, у которых более развит к нему познавательный интерес, связанный с дальнейшим профессиональным выбором. Низкий же уровень мотивации, считают данные авторы, наблюдается в тех

Таблица 1

Основные направления изменений, фиксирующихся у учащихся подросткового возраста в мотивационной сфере

| № | Группа мотивов | Направления изменений |
|---|---|---|
| 1. | Заложенные в самой учебной деятельности | Интерес к закономерностям развития и функционирования изучаемого языка и жизни породившего его общества становится основным |
| | | Интерес к конкретным фактам сохраняется, но приобретает второстепенное значение |
| | | Познавательные интересы разделяются по областям знаний |
| | | Интересы приобретают личностный характер |
| | | Подросток демонстрирует осознанное желание полноценно участвовать в активных формах работы, как учебной, так и воспитательной |
| | | Многие учащиеся стремятся широко применять научное мышление и базирующийся на нём подход к изучению ИЯ |
| 2. | Связанные с косвенным продуктом учения | Мотивы, относящиеся к данной группе, лучше осознаются самим учащимся в связи с активизацией поисков внутреннего «я» |
| | | После перехода в среднюю школу и на протяжении большей части периода освоения её программ главным мотивом является стремление соответствовать принятым в классе требованиям, найти своё место, завоевав авторитет, в том числе, через собственные компетентность и прилежание |

случаях, когда у учащегося по отношению к предмету есть только определённая эмоциональная характеристика.

На данном возрастном этапе, указывает М.А. Безбородова [1], у школьников происходит чёткое понимание сути и содержания отдельных компонентов учебной деятельности, взаимосвязей, существующих между ними. Уже учащиеся 5–8 классов могут не только определять цель учебной деятельности, но и решать несколько последовательных задач, подчинённых её достижению. По словам Е.В. Поздняковой [7], на протяжении данного периода возрастного развития возникает преобладание определённого мотива учебной деятельности. К концу же подросткового возраста проявляется уже выраженная заинтересованность в освоении конкретных дисциплин, связанная с будущим профессиональным выбором.

На основе вышеизложенного мы можем предложить несколько подходов к повышению мотивации подростков к изучению иностранного языка.

В данной связи, во-первых, стоит сказать о необходимости расширения использования групповых форм деятельности. Л.С. Ерина и её соавторы [2], на наш взгляд, справедливо говорят о том, что такой форме организации работы свойственны следующие преимущества: снижение утомляемости обучающихся за счёт большего разнообразия реализуемых ими видов деятельности, развитие у них способности объективно оценивать себя и других, повышение делового статуса отдельных учеников в коллективе.

Работая над решением учебных задач в составе групп, учащиеся проявляют достаточно высокую степень самостоятельности, оказывая товарищам помощь в освоении иноязычных коммуникативных средств, например, корректируя их высказывания. Такое поведение, отмечает А.Х. Эйвазова [5], учащиеся демонстрируют даже в тех случаях, когда подобное задание педагогическим работником специально не формулировалось. Рассмотрим примеры форм работы, предполагающих участие подобных объединений учащихся.

Наиболее эффективными в раннем подростковом возрасте представляются ролевые игры. При реализации этих групповых форм активности основной задачей учащихся является превращение в речевой акт заданных сюжета и темы. В ходе подготовки заданий для такого рода учебных игр преподающие иностранный язык педагоги могут прибегать к использованию дополнительных материалов, представленных в различных мультимедийных форматах и широко доступных в силу современного уровня развития сетевых технологий.

При этом исследователи (С.Н. Чаткина, Ю.В. Варданян, А.О. Демченко [3], А.А. Леонтьев [8]) выделяют три различающихся по степени сложности разновидности ролевых игр. Все они, на наш взгляд, вполне могут быть полезными при развитии у школьников подросткового возраста мотивации на занятиях по рассматриваемому предмету.

К первой относятся те, в ходе которых обыгрываются элементарные коммуникативные акты (поздравление, знакомство, покупка), либо акты более сложные, интегрирующие несколько элементарных (выбор маршрута в туристическом агентстве с последующим оформлением визы в посольстве страны, куда планируется нанести визит). Вторя разновидность – игры, участники которых «примеряют на себя» те или иные обобщённые роли, например, продавца, библиотекаря, экскурсовода. При этом подобные «маски» не имеют личностных характеристик, они проявляют активность в заранее заданных стандартных ситуациях. Третья представлена играми, в ходе которых подростки также отыгрывают роли различных персонажей. Принципиальное же отличие от второй разновидности состоит в том, что изображаемые ими действующие лица характеризуются наличием таких отличительных особенностей, как пол, возраст или, например, семейное положение.

Другими словами, в этом случае дети изображают не функции, но личностей. Действуют эти личности в заранее заданных ситуациях. Приведём пример: «По прогнозу синоптиков, сегодня сильный мороз, ветер и снег. Пятиклассница Катя собирается идти в находящуюся за несколько кварталов от её дома школу без перчаток и тёплой шапки. Родители и старшая сестра пытаются убедить её надеть более тёплую одежду».

На более позднем этапе небезынтересны в контексте нашего исследования игры по типу брейн-ринга. В ходе них группы учащихся обсуждают совместные ответы на основе вариантов, предложенных участниками. О подготовленных таким образом ответах сообщается ведущему. Целесообразным при этом представляется использование вопросов, проверяющих знания учеников в таких областях, как история и культура стран, для жителей которых изучаемый язык является родным.

Определённой эффективностью в этом плане обладает также дискуссионная игра, упоминаемая, например, Н.М. Королевой и М.К. Яковлевой [4]. В ходе такой игры могут обсуждаться актуальные и интересные для учащихся вопросы, например, «Современные технологии в образовании», «Образование и карьера», «Экология и проблемы обеспечения устойчивого развития человечества».

Стимуляции мотивов, особенно связанных с косвенным продуктом учения, может благоприятствовать привлечение учащихся подросткового возраста к проектной работе. Корректная её организация подразумевает наличие проблемы, взятой из реальной жизни, знакомой и значимой для большинства учащихся, от которых требуется её решить. В случае работы по методу учебных проектов это означает получить реальный и ощутимый результат. В данной связи Е.В. Позднякова [7] указывает на то, что почти каждое учебное занятие по иностранному языку может быть завершено выдачей проектного задания, подразумевающего выполнение учащимися дома или непосредственно в классе.

Эффективное формирование мотивации к изучению иностранного языка может осуществляться по ходу не только урочной, но и внеурочной деятельности. Не составит особого труда для всех категорий участников образовательных отношений сформулировать темы мероприятий, имеющие отношения к изучаемому языку и жизни стран, в которых на нём говорят, например, при подготовке к таким праздникам, как Хэллоуин или Рождество. Таким путём могут получить своё развитие мотивы, относящиеся к обеим названным выше группам.

Отметим, что при реализации индивидуальных или групповых форм урочной или внеурочной работы эффективное формирование мотивации возможно только при учёте педагогическим работником определённых требований к его деятельности. Она с необходимостью должна быть подчинена делу решения трёх задач (табл. 2).

Таблица 2

Задачи педагогического работника при формировании у учащихся подросткового возраста мотивации на занятиях по иностранному языку

| № | Задачи | Особенности их реализации |
|---|---|---|
| 1. | Формулирование цели и задач урока | Цель и задачи занятия по ИЯ с современными школьниками должны в максимально возможной степени соответствовать реальным, жизненным. В обычных условиях индивид, как правило, не задумывается о том, какие формы глаголов следует употреблять при осуществлении речевого акта. Его потребности более понятны. Они формулируются фразами, начинающимися с «хотелось бы выяснить», «должен запомнить», «хочу научиться» и др. Соответственно, и целевые установки в процессе обучения должны соотноситься с ними. Например, в ходе освоения темы «Моя семья» одна из задач может формироваться следующим образом: «Выясните, какие обозначающие родственников термины в русском и английском (французском, немецком) языках схожи, а какие – различаются» |
| 2. | Отбор содержания учебного материала | Подобно целям, содержание учебных занятий должно быть понятно учащимся. Важно, таким образом, предлагать актуальные темы, интересные для них. Такой подбор материала позволяет учащимся-подросткам «проживать» осваиваемые темы |
| 3. | Организация обучения | Подразумевает соблюдение упоминаемых в научной и методической литературе (Н.М. Королева, М.К. Яковлева [4], Е.В. Позднякова [7], А.А. Леонтьев [8]) дидактических принципов научности, доступности содержания, развивающего и воспитывающего характера обучения |

Автор-исследователь М.В. Николаева [10] выделяет следующие интерактивные методы обучения и соответствующие им интернет-технологии, способствующие эффективному развитию учебной мотиваций на занятиях по иностранному языку (рис. 2).

Преподаватели в рамках методики преподавания иностранных языков должны сформировать у будущих педагогов соответствующие цифровые компетенции, которые необходимо закрепить при прохождении педагогической практики и последующей профессиональной педагогической деятельности.

Завершая рассмотрение теоретических подходов к формированию учебной мотивации у учащихся подросткового возраста, применимых в деятельности современного педагога, ответственного за реализацию программ по иностранному языку, необходимо сказать о том, что мотивы по сути являются опредмеченными потребностями индивида, означающими как то объективное, в чем эта потребность конкретизирована, так и то, на что направлена побуждающая её деятельность. Соответственно, мотивацию мы можем трактовать как предмет, который отвечает такой потребности. Мотивы при этом могут быть разделены на две группы: заложенные в самой учебной деятельности и связанные с косвенным продуктом учения.

Особенности их формирования определяются как субъективными, так и объективными обстоятельствами. Одно из наиболее значимых объективных обстоятельств представлено психологическими особенностями детей подросткового возраста. У учащихся средних классов существенно меняются как мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, так и связанные с косвенным её продуктом. Учебная мотивация, с одной стороны, демонстрирует определённое снижение за счёт смены ведущего вида деятельности, с другой – появляются новые, более зрелые её формы.

Доминирующей при этом становится группа, связанная с косвенным продуктом учения. В старшем же подростковом возрасте мотивы учащихся к освоению иностранного языка, как правило, сопряжены с процессом профессионального самоопределения. Кроме того, на рассмотренном нами возрастном этапе у школьников происходит чёткое понимание сути и содержания отдельных компонентов учебной деятельности, взаимосвязей, существующих между ними.

Учащиеся 5–8 классов в состоянии определять цель учебной деятельности, решать несколько связанных с ней последовательных задач. К концу подросткового возраста мы имеем дело уже с выраженным интересом к отдельным учебным предметам, связанным с будущим профессиональным выбором.

На основе вышеизложенного авторами были предложены несколько подходов к повышению мотивации подростков к овладению иностранным языком. Они представлены, во-первых, расширением использования групповых форм работы, среди которых мы особенно отметили ролевые игры, игры по типу «Брейн-ринг», дискуссионную игру. Кроме того, мы выяснили, что рационализация формирования соответствующих мотивов возможна посредством привлечения учащихся к проектной деятельности. Отметили также возможности внеучебной работы при развитии мотивации. Был сформулирован и ряд требований к действиям педагога при реализации соответствующих форм деятельности.

**Интерактивные методы обучения и соответствующие им интернет технологии**

| Интерактивные методы | Образовательные интернет-технологии |
|---|---|
| Ролевые и деловые игры | - Средства удалённой коммуникации<br>- Блоги<br>- Подкасты<br>- Виртуальный диск Google<br>- Сервисы для хранения и трансляции текстовых, аудио- и видеофайлов |
| Анализ конкретных ситуаций | - Средства удалённой коммуникации<br>- Сервисы для создания и хранения презентаций<br>- Блоги<br>- Подкасты<br>- Сервисы для хранения и трансляции текстовых, аудио- и видеофайлов |
| Кейс-стади | - Электронный учебник<br>- Электронные словари, энциклопедии, справочники<br>- Виртуальный диск Google<br>- Сервисы для хранения и трансляции текстовых, аудио- и видеофайлов |
| Метод проектов | - Средства удалённой коммуникации<br>- Сервисы для создания и хранения презентаций<br>- Виртуальный диск Google<br>- Сервисы для хранения и трансляции текстовых, аудио- и видеофайлов |

Рис. 2. Интерактивные методы обучения и соответствующие им интернет-технологии, способствующие эффективному развитию учебной мотиваций на занятиях по иностранному языку


Библиографический список

1. Безбородова М.А. Мотивация в обучении английскому языку. *Молодой учёный.* 2009; № 8 (8): 156–160.
2. Ерина Л.С., Перова Е.А., Эм Л.С. Обучение английскому языку как средство развития мотивации учебной деятельности школьников подросткового возраста. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 79-3: 97–100.
3. Чаткина С.Н., Варданян Ю.В., Демченко А.О. Развитие учебной мотивации подростков средствами развивающих занятий. *Казанский педагогический журнал.* 2022; № 6 (155): 189–195.
4. Королева Н.М., Яковлева М.К. Организация тематических конкурсов для школьников как средство повышения мотивации к изучению иностранных языков. *Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета.* 2023; № 4 (68): 164–170.
5. Эйвазова А.Х. Формирование учебно-познавательных интересов школьников к изучению иностранного языка. *StudArctic Forum.* 2023; Т. 8, № 4: 168–173.
6. Молчанова Ю.А., Терентьева Е.В., Скрипко Е.С. Неологизмы как мотивирующий фактор изучения иностранного языка в старшей школе. *Проблемы современного педагогического образования.* 2024; № 85-1: 257–260.
7. Позднякова Е.В. Трудности, связанные с формированием грамматических навыков у учащихся при обучении английскому языку, и пути их преодоления. *Управление образованием: 0рия и практика.* 2024; № 3-2 (79): 150–158.
8. Леонтьев А.А. *Потребности, мотивы, эмоции.* Конспект лекций. Москва: Издательство МГУ, 2001.
9. 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.
10. Николаева М.В. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыкового вуза на основе интернет технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 3 (112): 162–164.

References

1. Bezborodova M.A. Motivaciya v obuchenii anglijskomu yazyku. *Molodoj uchenyj.* 2009; № 8 (8): 156-160.
2. Erina L.S., Perova E.A., `Em L.S. Obuchenie anglijskomu yazyku kak sredstvo razvitiya motivacii uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov podrostkovogo vozrasta. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 79-3: 97-100.
3. Chatkina S.N., Vardanyan Yu.V., Demchenko A.O. Razvitie uchebnoj motivacii podrostkov sredstvami razvivayuschih zanyatij. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2022; № 6 (155): 189-195.
4. Koroleva N.M., Yakovleva M.K. Organizaciya tematicheskih konkursov dlya shkol'nikov kak sredstvo povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannyh yazykov. *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2023; № 4 (68): 164-170.
5. `Ejvazova A.H. Formirovanie uchebno-poznavatel'nyh interesov shkol'nikov k izucheniyu inostrannogo yazyka. *StudArctic Forum.* 2023; T. 8, № 4: 168-173.
6. Molchanova Yu.A., Terent'eva E.V., Skripko E.S. Neologizmy kak motiviruyuschij faktor izucheniya inostrannogo yazyka v starshej shkole. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2024; № 85-1: 257-260.
7. Pozdnyakova E.V. Trudnosti, svyazannye s formirovaniem grammaticheskih navykov u uchaschihsya pri obuchenii anglijskomu yazyku, i puti ih preodoleniya. *Upravlenie obrazovaniem: 0riya i praktika.* 2024; № 3-2 (79): 150-158.
8. Leont'ev A.A. *Potrebnosti, motivy, `emocii.* Konspekt lekcij. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2001.
9. 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.
10. Nikolaeva M.V. Formirovanie motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka u studentov neyazykovogo vuza na osnove internet tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112): 162-164.


*Статья поступила в редакцию 20.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-92-95

***Alizhanova Kh.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: Alizhanowa@mail.ru*
***Karakhanova G.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gak0110@mail.ru*
***Orujalieva E.E.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: elena_26.06@bk.ru*

**DIGITAL COMPETENCIES FORMATION AMONG FUTURE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MODERN UNIVERSITY.** The authors of the article carry out a study of currently available ways to optimize the course and results of educational activities aimed at the formation of digital competencies among future teaching staff in the educational space of a specialized university. The importance of knowledge, skills and abilities that can be attributed to this category is proved in the professional portrait of a teacher of the near future. Based on the analysis of literature and reflection on their own pedagogical experience, the authors identify the most significant features of the contingent mastering the programs of pedagogical universities, which necessitate the need to change approaches to the formation of digital competencies. The article provides the essential and structural characteristics of the category of digital competencies. Specific measures aimed at optimizing the process of developing appropriate qualities in future teachers and lecturers are proposed, and possibilities for their application in a modern pedagogical university are considered.

*Key words:* **higher education, higher pedagogical education, pedagogical university, student of pedagogical university, digital competencies**

***Х.А. Алижанова****, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: Alizhanowa@mail.ru*
***Г.А. Караханова****, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gak0110@mail.ru*
***Е.Е. Оруджалиева****, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: elena_26.06@bk.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Авторами статьи производится исследование доступных на сегодняшний день путей оптимизации хода и результатов образовательной деятельности, направленной на формирование у будущих педагогических работников цифровых компетенций в образовательном пространстве профильного вуза. В статье актуализирована значимость цифровых компетенций, обобщены их дидактические возможности в процессе повышения качества осваиваемого учащимися материала. На основе анализа литературы и рефлексии собственного педагогического опыта авторы выявляют наиболее существенные особенности контингента, осваивающего программы педагогических вузов, которыми обусловлена необходимость изменения подходов к формированию цифровых компетенций. В статье анализируется содержание категории «цифровые компетенции». Авторами предлагаются конкретные меры, направленные на оптимизацию процесса развития соответствующих качеств у будущих учителей и преподавателей, рассматриваются возможности для их применения в современном педвузе.

*Ключевые слова:* **высшее образование, высшее педагогическое образование, педагогический вуз, студент педагогического вуза, цифровые компетенции**

Актуальность выбранной нами темы может быть обоснована объективной тенденцией, при которой происходящие в науке, технике, культуре и обществе метаморфозы накладывают отпечаток на изменение роли обучающихся в образовательном процессе педагогических вузов. В последние годы фиксируется формирование нового цифрового образа учащегося, действующего в принципиально иной социальной действительности. Таким образом, современный исследователь и практикующий преподаватель имеют дело не просто со студентами, но с субъектами учебного процесса.

Деятельность таких субъектов осуществляется в двух плоскостях: офлайн и онлайн. При этом им необходимо не только участвовать в учебных занятиях различных видов, но и самостоятельно задавать маршруты освоения академических дисциплин. Современное «цифровое» поколение включает таких обучающихся, которым присуще полноценное использование сети Интернет и информационно-коммуникационных технологий, взаимодействие с гигантскими потоками информации.

С другой стороны, мы должны согласиться с Е.П. Круподеровой [1] и её соавторами в том, что, хотя рост возможностей информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) способствует их проникновению практически во все сферы жизни и деятельности представителей современной молодёжной среды, интенсивность использования данных аппаратных и программных средств конкретными студентами может сильно варьироваться. Такая ситуация, добавляют Р.А. Амиров и У.М. Билалова [2], ведёт к неоднородности начального уровня их обученности, а значит, и степени успешности процесса дальнейшего формирования цифровых компетенций.

Кроме того, интенсификация развития соответствующих инструментов реализации производственной, учебной деятельности связана с постоянными изменениями в содержательной стороне обучения их использованию. Следовательно, актуальность информации, содержащейся в литературе, быстро утрачивается.

Таким образом, признавая, с одной стороны, важность цифровых технологий для реализации современным студентом практически всех форм деятельности, а с другой – существование определённых негативных тенденций, связанных с цифровыми технологиями, мы можем говорить о том, что проблемам развития цифровых компетенций в образовательном пространстве организации ВО, в том числе педагогического, должно быть уделено пристальное внимание. Его ключевые аспекты будут рассмотрены в данной статье.

Цель статьи – исследование путей оптимизации хода и результатов деятельности, направленной на формирование цифровых компетенций у будущих педагогических работников в образовательном процессе современного вуза.

Достижение этой цели связано с решением следующих задач:

– выявить наиболее существенные особенности контингента, осваивающего сегодня программы педагогических вузов, которыми обусловлена необходимость изменения подходов к формированию цифровых компетенций;

– привести сущностную и структурную характеристики категории «цифровые компетенции»;

– предложить конкретные меры, направленные на оптимизацию процесса развития соответствующих качеств будущих учителей и преподавателей.

Научная новизна работы связана с рассмотрением на её страницах конкретных мер, направленных на оптимизацию процесса развития цифровых компетенций у будущих педагогов.

Теоретическая значимость состоит в определении наиболее существенных особенностей контингента, осваивающего сегодня программы педагогических вузов, которыми обусловлена необходимость изменения подходов к формированию цифровых компетенций.

Практическая – в изучении особенностей сущности и структуры цифровых компетенций современного учителя, влияющих на содержание и организацию процесса их развития.

Применявшиеся при этом методы включали исследование научных и методических источников, рефлексию авторами собственного опыта профессионально-педагогической деятельности, наблюдение, беседу.

Современные студенты представляют одну из социальных групп, наиболее активно участвующих в процессах цифровизации. В свою очередь, отмечает Е.А. Павленко [3], такая их особенность ведёт к тому, что у большинства будущих педагогов, сегодня овладевающих вузовскими программами, появляются потребности в освоении и последующей эффективной реализации новых реально-виртуальных форм взаимодействия с другими субъектами педагогического процесса. Чаще всего учащиеся профильных вузов демонстрируют стремление к овладению этими формами, как желание получить новые знания о ходе учебного процесса в реально-виртуальном режиме, а также освоить виртуальные сети как эффективное средство взаимодействия с другими участниками образовательного процесса.

По ходу использования ранее привычных элементов сети Интернет в данном качестве у большей части студентов происходят перестройка функциони-

рования мозговых структур и формирование новых нейронных связей. С этими процессами, обоснованно считает Э.А. Игнатьева [4], связаны изменения в привычных моделях поведения. Таким образом, представляется очевидным, что современные студенты педвузов характеризуются принципиально иным типом психики, чем предыдущие их поколения.

В этой связи интересной представляется точка зрения Н.А. Слядневой [5], в соответствии с которой дети, рождённые в XXI веке и выросшие в цифровой среде, имеют самые широкие возможности для постижения объективной действительности в режиме онлайн. Соответственно этому они определяют стратагемы собственной деятельности, основываясь на «как никогда ранее многоплановых» данных [5].

Как отмечают современные исследователи [9; 10], цифровые технологии имеют практически неисчерпаемый дидактический потенциал. Так, активное использование цифровых ресурсов в учебном процессе в целом позволяет существенно повысить качество осваиваемого материала, реализовать дифференцированный подход обучения учащихся с разным уровнем подготовки и тем самым усилить процесс восприятия обучаемыми учебного материала.

Ряд авторов научной и методической литературы (Э.И. Поднебесная [6], Н.А. Абдыбекова, Ж.С. Дуйшебаев, Т.М. Базакечев, С.Р. Мергенбаева [7], Н.В. Каменкова, М.В. Бугаевская [8]) справедливо отмечают, что сегодня будущие учителя и преподаватели стоят уже не перед выбором, но перед необходимостью освоения стремительно меняющихся и появляющихся цифровых технологий, в том числе связанных с применением в образовательной практике ИИ. Соответственно, уровень вовлеченности каждого конкретного студента в данный процесс имеет прямое влияние на его профессиональное будущее, а значит, и благополучие российского государства.

Углублённое изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику (Р.А. Амиров, У.М. Билалова [2], Э.А. Игнатьева [4], Э.И. Поднебесная [6] и др.), а равно и рефлексия собственного педагогического опыта позволяют говорить о тех условиях, которые могут оттолкнуть современных студентов-педагогов от успешного включения в процесс становления системы цифровых компетенций.

К ним относятся:

– реализация образовательной деятельности в условиях непредсказуемого будущего;

– девальвация пространства и ревальвация времени, обуславливающие трансформацию основ рационального поведения молодых людей;

– обусловленное предыдущими факторами размытие условий и целей жизнедеятельности, связанные с ними инверсия, смена ценностей современных студентов.

На основе вышеизложенного можно сделать промежуточный вывод о том, что сегодня студент педагогического вуза характеризуется как личность, которой присущ ряд специфических черт, влияющих на ход и результаты процесса становления системы цифровых компетенций (табл. 1).

Таблица 1

Распространённые черты представителей современного студенчества, влияющие на ход и результаты процесса развития цифровых компетенций

| № | Черта | Её влияние на организацию и содержание процесса формирования цифровых компетенций будущих педагогов |
|---|---|---|
| 1. | Наличие синдрома рассеянного внимания | Увеличение временных затрат на усвоение необходимого материала |
| 2. | Стремление добиться «всего и сразу» с преимущественной ориентацией на долгосрочную перспективу | Необходимость повышенного внимания к проблемам формирования у обучаемых навыков селф- и тайм-менеджмента |
| 3. | В ряде случаев – потребление информации, содержащейся на ресурсах сети Интернет без её критической оценки | Желательность интеграции в деятельность, направленную на формирование цифровых компетенций, форм работы, ориентированных на формирование у обучающихся компетенций, необходимых для эффективной и безопасной работы с почти неограниченными потоками данных |
| 4. | Шаблонное выполнение учебных задач | Критическая важность пересмотра учебно-методических материалов, интеграции в них разнотипных заданий |

Вышеизложенным определяется необходимость организации новых подходов к цифровому взаимодействию между субъектами учебно-воспитательного процесса, предполагающего интенсивное формирование цифровых компетенций будущих педагогов. В этой связи сегодня перед профильными вузами возникает необходимость детальной проработки моментов, которые касаются развития у современных студентов соответствующих характеристик.

Однако прежде чем заниматься исследованием соответствующего процесса, необходимо определиться с тем, на формирование чего конкретно он должен быть направлен. На основе проведённого анализа специальной литературы хотелось бы отметить, что современные авторы (Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, М.В. Баринов [1], Н.В. Каменкова, М.В. Бугаевская [8]), говоря о профессиональной подготовке будущих педагогических работников, определяют термин «цифровые компетенции» как систему знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с современными информационными технологиями, использования цифровых устройств и сервисов, а также адаптации к непрерывным изменениям в цифровой среде.

Можно также отметить, что на сегодняшний день исследователями и практиками (Е.А. Паленко [3], Н.А. Абдыбекова, Ж.С. Дуйшебаев, Т.М. Базакечев, С.Р. Мергенбаева [7]) выделяются основные виды цифровых компетенций, которыми должен овладеть выпускник педагогического вуза. Охарактеризуем их более подробно (табл. 2).

Таблица 2

Виды цифровых компетенций

| № | Наименование | Содержание |
|---|---|---|
| 1. | Коммуникативные | Знания, умения, навыки, отвечающие за успешную реализацию выпускником педагогического вуза различных форм сетевой коммуникации (видеоблоги, подкасты, чаты, социальные сети) для достижения различных профессиональных целей |
| 2. | Потребительские | Знания и умения, обеспечивающие успешное решение различных повседневных задач, предполагающих удовлетворение всевозможных потребностей личности и профессионала при широком использовании тех или иных цифровых устройств |
| 3. | Технические | Умения и навыки, позволяющие будущему учителю (преподавателю) эффективно и безопасно для себя и других субъектов образовательного процесса использовать технические и программные средства удалённого доступа к необходимой информации, (компьютерные сети, облачные хранилища) |
| 4. | Медиакомпетенции | Знания, умения, навыки и ответственность, достаточный уровень выраженности которых позволяет студенту и молодому специалисту эффективно реализовывать поиск, понимание, организацию, архивирование цифровой информации, а также активно участвовать в процессе создания информационно-коммуникационных объектов |

Для изучения затруднений в формировании цифровых компетенций у современных студентов была проведена серия бесед со студентами, осваивающих программы 1–2 курсов Дагестанского государственного педагогического университета им. Р. Гамзатова.

В рамках данной статьи будут продемонстрированы задания и наиболее частые ответы студентов. Анализ ответов участников, на наш взгляд, позволит выделить векторы дальнейшего совершенствования процесса формирования цифровых компетенций будущих педагогов.

Первое из таких заданий было сформулировано следующим образом: «Оцените вашу способность к эффективному поиску информации в сети Интернет». Отвечая на него, студенты оценивали сформированность у себя соответствующих компетенций на уровне выше среднего. С другой стороны, комментируя собственные ответы, многие из них говорили о том, что поиск информации в Интернете занимает большое количество времени. Также отмечалось, что, реализуя соответствующую деятельность, будущие педагогические работники преимущественно переходят от ссылки к ссылке, работая в различных поисковых системах.

Соответственно, у большинства из них на момент проведения беседы отсутствовали чёткий алгоритм поиска данных и план того, какую именно информацию следует найти. Из вышеизложенного следует: для того чтобы поиск информации в Интернете был более эффективным, современным студентам следует самостоятельно, исходя из учебной необходимости, создавать собственные банки сайтов-помощников, на которых представлялся бы возможным быстрый и эффективный поиск необходимой научной, учебной, методической и иной информации.

Ещё одно задание анкеты, ответы обучающихся на которое представляются значимыми с точки зрения раскрытия темы нашего исследования, выглядело следующим образом: «Оцените свои умения и навыки верификации информации различными способами». Давая на него ответы, большинство опрошенных оценили уровень выраженности у себя таких компетенций как «ниже среднего». Полученная картина наглядно свидетельствует: современные студенты могут осуществлять поиск необходимых данных, но большинством из них такого рода деятельность реализуется на формальном уровне. Как правило, будущие педа-

Таблица 3

Этапы работы над заданием What is going on the picture?

| № | Этап | Содержание деятельности |
|---|---|---|
| 1. | Ознакомительный | Студентам демонстрируется изображение, которое, на первый взгляд, не совсем понятно, будучи «выдернутым» из контекста события, освещавшегося на страницах периодического издания. От учащихся при этом требуется детально изучить это изображение. Для этого перед ними ставятся вопросы, направленные на активизацию креативного мышления: «Что происходит на этой фотографии?»; «Что именно заставляет вас думать именно так?»; «Что можно заметить на данной фотографии без потери смысла?» |
| 2. | Предварительного ответа | После того как у каждого представителя группы (подгруппы, курса) получилось самостоятельно подумать над предложенными на предыдущем этапе вопросами, ему необходимо присоединиться к интерактивному окну, нажав на строку «Добавить комментарий».<br>При этом от будущего педагога требуется дать детальный ответ на главный вопрос: «Что происходит на фотографии?». В его ответ с необходимостью должны быть интегрированы элементы рассуждения, указания на факты, предположения |
| 3. | Изучение ответов одногруппников | После публикации собственного обоснованного ответа у каждого из числа будущих педагогов появляется возможность для ознакомления с вариантами, оставленными другими пользователями.<br>Цель реализации данного этапа – предоставление обучающимся возможности проследить за точкой зрения и логикой комментаторов, чьи знания и опыт могут отличаться от его собственных в количественном и/или качественно отношении |
| 4. | Комментирования ответов | Для исключения пассивного участия студентам можно предложить прокомментировать как минимум два ответа других пользователей. В структуру таких комментариев могут быть включены некие уточняющие моменты, элементы несогласия или согласия |

гоги не смотрят на статус автора и дату публикации. Следовательно, они не понимают, что первый попавшийся в поисковой системе источник может содержать недостоверную информацию, а его автор – не иметь никакого отношения к тем проблемам, которые он берётся освещать. Соответственно, в ходе учебно-воспитательного процесса лицам, осваивающим программы педагогического вуза, следует предлагать упражнения и задания, предоставляющие им возможности для анализа информации.

Третий вопрос-задание – «Оцените ваши навыки профессионального и личностного саморазвития с использованием функционала социальных сетей». Ответы на него студентов ДГПУ им. Р. Гамзатова позволяют констатировать: социальные сервисы в большей мере используются представителями современной учащейся молодёжи как агрегаторы контента, носящего по преимуществу развлекательный характер.

Нередки также случаи использования их функционала для удалённой коммуникации с друзьями. Соответственно, образовательный потенциал социальных сетей не воспринимается серьёзно большей частью будущих педагогических работников. Отсюда закономерным образом следует, что по ходу учебно-воспитательной работы необходимо создавать элементы содержания учебной направленности, которые впоследствии будут активно интегрироваться в процесс использования социальных сетей. Это с большой вероятностью приведёт к тому, что, используя социальные сети, студенты-педагоги будут не только потреблять развлекательный контент, но и непроизвольно интегрироваться в образовательный процесс.

Четвёртое задание, которое следует упомянуть в смысле определения путей совершенствования цифровых компетенций у студентов вузов соответствующего профиля, формулировалось следующим образом: «Оцените ваши знания в области этических норм, касающихся онлайн-коммуникации». Практически все учащиеся демонстрировали факт непонимания того, что такие нормы в принципе существуют. Это подтверждает и опыт собственной работы авторов в цифровую эпоху. Зачастую, общаясь в социальных сетях и мессенджерах, будущие учителя теряют нить субординации в отношении «преподаватель – студент».

Такое их поведение, а главное, позиционирование его студентами как приемлемого, могут негативно сказаться на ходе и результатах коммуникации с другими участниками образовательного процесса, а позднее – с администрацией школ, коллегами, вверенными им учениками и родителями. Соответственно, необходимой представляется генерация заданий, позволяющих отследить коммуникационную активность студентов, их стиль общения в сетевом пространстве, а при необходимости – направить будущих педагогов на соблюдение норм и правил удалённого общения.

Таким образом, предлагаемые студентам современного педвуза учебные задания, ориентированные на формирование у них упомянутых в табл. 2 компетенций, должны соответствовать следующим требованиям. К ним относятся:

– содействие включению обучающимися полезных ссылок в свои банки необходимых для образовательного процесса сетевых ресурсов;

– стимулирование эффективного и безопасного отбора и последующей верификации найденной информации;

– поощрение саморазвития и самообразования;

– направленность на формирование норм сетевой этики.

Рассмотрим возможности реализация этих функций в процессе преподавания иностранного языка. Например, в случае если на учебных занятиях с будущими педагогами иностранного языка предложить студентам задание What is going on the picture? (англ. – «Что происходит на фотографии?»). В качестве содержательной основы для его выполнения может быть использована, например, электронная версия журнала The New York Times, доступная по адресу www.nytimes.com. Содержащиеся в этом журнале фотографии дают отсылку к реальным событиям или фактам, которые успели произойти за более чем вековой период истории, в течение которого он издаётся. Процесс активной работы над заданием строится в соответствии с определённой логикой (табл. 3).

Тем самым будущие учителя иностранного языка осваивают методику работы с информацией, размещённой в сети Интернет, и учатся ее реализовывать на занятиях со школьниками. При подготовке будущих учителей различных профилей необходимо разрабатывать методику включения в образовательный процесс работы с цифровыми ресурсами из сети Интернет по конкретным преподаваемым учебным предметам. Сформированные цифровые компетенции, а также умения и навыки работы с цифровой информацией активно апробируются и развиваются во время прохождения студентами педагогической практики.

При этом ведущим требованием при разработке и апробации уроков со школьниками и внеклассных мероприятий является использование различных цифровых технологий и возможностей цифровой среды, созданной в конкретном образовательном учреждении – базы практики. Для изучения особенности цифровой среды базы практики студенты заранее получают задание по её анализу, исходя из информации, представленной на сайте образовательного учреждения, а также изучения опыта применения учителями на занятиях цифровых технологий.

Как показало изучение опыта педагогических вузов страны [9 и др.] в процессе формирования цифровых компетенций у будущих педагогов, а также личного опыта, к моменту окончания педагогического вуза выпускник должен владеть следующими цифровыми компетенциями:

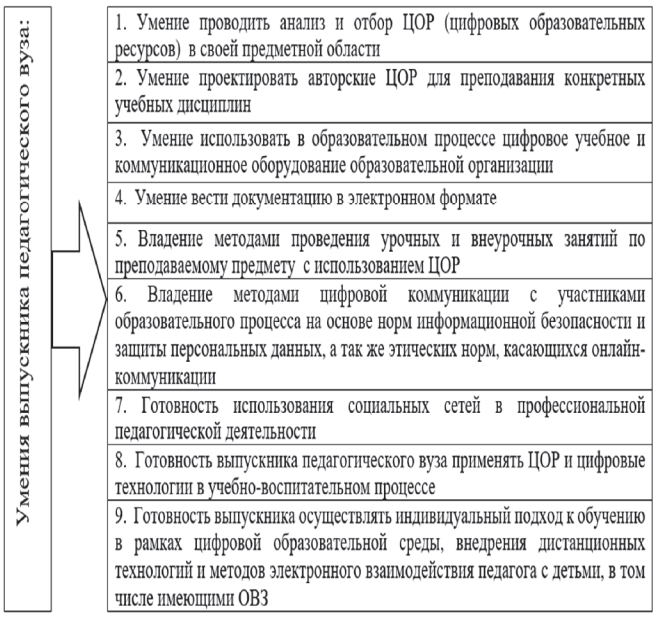



Рис. 1. Система базовых цифровых компетенций выпускника педагогического вуза

Деятельность по формированию цифровых компетенций будущих педагогов, будучи организованной таким образом, предоставит каждому из них широкие возможности для демонстрации собственной компетентности в сфере отбора необходимых данных, их анализа, способности к совершенствованию соответствующих навыков и умений.

В то же время при определённой свободе выбора участники образовательного процесса могут сами выбирать и разрабатывать маршруты решения задач, основываясь на нормах коммуникации, зная при этом, что каждый их ответ или комментарий будут изучаться преподавателем на предмет не только грамотности изложения, но также и норм, правил коммуникации.

Завершая исследование доступных на сегодняшний день путей оптимизации процесса развития у будущих учителей цифровых компетенций в образовательном пространстве профильного вуза, мы можем позиционировать соответствующие черты их профессионального портрета как одни из важнейших.

Однако ряд особенностей современного студенчества ставят перед учёным и практиком проблемы, требующие незамедлительного решения. Особенности эти связаны с наличием синдрома рассеянного внимания, стремления добиться «всего и сразу» с преимущественной ориентацией на долгосрочную перспективу, потребление информации, содержащейся на ресурсах сети Интернет без её критической оценки, а также шаблонное выполнение учебных задач.

Мы считаем, что сформированные цифровые компетенции позволят будущим педагогам более эффективно организовывать учебно-воспитательную работу, а также корректировать негативные проявления, связанные с функционированием в современном социуме.

Говоря о профессиональной подготовке будущих педагогических работников, необходимо отметить, что «цифровые компетенции» предполагают сформированность у студентов:

– системы знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с современными информационными технологиями,

– системы умений и навыков использования цифровых устройств и сервисов в профессиональной педагогической деятельности,

– способности к адаптации к непрерывным изменениям в цифровой среде и умения перестраивать свою профессиональную деятельность с учётом этих изменений;

– готовности использования ЦОР (цифровых образовательных ресурсов) в образовательной практике в процессе преподавания конкретных дисциплин.

На основе анализа литературы, опыта собственной педагогической деятельности, а также анализа затруднений студентов при работе с цифровой информацией были выделены основные базовые умения выпускника педагогического вуза в области цифровых технологий, направленные на формирование необходимых для учителя цифровых компетенций.

При их формировании преподаватель должен оказывать содействие активному использованию студентами информации из интернет-ресурсов, необходимой для преподавания конкретных учебных дисциплин; стимулирование эффективных и безопасных способов ее отбора и последующей верификации; поощрение стремления студентов к саморазвитию и самообразованию в области освоения полезных для педагогической деятельности цифровых ресурсов; формирование направленности на усвоения норм сетевой этики, а также навыков безопасности в цифровой среде.

Библиографический список


1. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р., Баринов М.В. Мотивация будущих учителей информатики к профессионально-педагогической деятельности. *Проблемы современного педагогического образования.* 2024; № 85-3: 169–172.
2. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования. *Управленческое консультирование.* 2020; № 3: 80–88.
3. Павленко Е.А. Процесс формирования цифровой компетенции бакалавров педагогического образования. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования.* 2022; № 4 (37): 205–209.
4. Игнатьева Э.А. Цифровой портфель учителя как инструмент педагогической практики студента. *Калининградский вестник образования.* Научно-методический электронный журнал. 2025; № 2 (26): 54–63.
5. Сляднева Н.А. Информационно-аналитическая культура как условие современных социокультурных и политических процессов. *Культура: теория и практика.* 2015; № 1 (4): 2–5.
6. Поднебесная Э.И. Структура, содержание и функции цифровых платформ и сервисов в рамках интерактивного обучения. *Психология и педагогика служебной деятельности.* 2024; № 4: 220–224.
7. Абдыбекова Н.А., Дуйшебаев Ж.С., Базакечев Т.М., Мергенбаева С.Р. Цифровые методы в формировании компетенции студентов. *Научные и образовательные основы в физической культуре и спорте.* 2024; Т. 13, № 1: 50–58.
8. Каменкова Н.В., Бугаевская М.В. Формирование цифровых компетенций преподавателей и студентов педагогического колледжа. *Инновационное развитие профессионального образования.* 2022; № 4 (36): 69–76.
9. Ганеева А.Р., Анисимова Т.И. Формирование цифровых компетенций у будущих учителей в рамках их методической подготовки. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2022; № 10 (102): 178–183.
10. Унгер Д.П. Возможности цифровой образовательной экосистемы в процессе формирования цифровых компетенций у студентов на занятиях по физической культуре. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 6 (115): 335–336.


References


1. Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Barinov M.V. Motivaciya buduschih uchitelej informatiki k professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2024; № 85-3: 169-172.
2. Amirov R.A., Bilalova U.M. Perspektivy vnedreniya tehnologij iskusstvennogo intellekta v sfere vysshego obrazovaniya. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie.* 2020; № 3: 80-88.
3. Pavlenko E.A. Process formirovaniya cifrovoj kompetencii bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya.* 2022; № 4 (37): 205-209.
4. Ignat'eva `E.A. Cifrovoj portfel' uchitelya kak instrument pedagogicheskoj praktiki studenta. *Kaliningradskij vestnik obrazovaniya.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2025; № 2 (26): 54-63.
5. Slyadneva N.A. Informacionno-analiticheskaya kul'tura kak uslovie sovremennyh sociokul'turnyh i politicheskih processov. *Kul'tura: teoriya i praktika.* 2015; № 1 (4): 2-5.
6. Podnebesnaya `E.I. Struktura, soderzhanie i funkcii cifrovyh platform i servisov v ramkah interaktivnogo obucheniya. *Psihologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel'nosti.* 2024; № 4: 220-224.
7. Abdybekova N.A., Dujshebaev Zh.S., Bazakechev T.M., Mergenbaeva S.R. Cifrovye metody v formirovanii kompetencii studentov. *Nauchnye i obrazovatel'nye osnovy v fizicheskoj kul'ture i sporte.* 2024; T. 13, № 1: 50-58.
8. Kamenkova N.V., Bugaevskaya M.V. Formirovanie cifrovyh kompetencij prepodavatelej i studentov pedagogicheskogo kolledzha. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya.* 2022; № 4 (36): 69-76.
9. Ganeeva A.R., Anisimova T.I. Formirovanie cifrovyh kompetencij u buduschih uchitelej v ramkah ih metodicheskoj podgotovki. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2022; № 10 (102): 178-183.
10. Unger D.P. Vozmozhnosti cifrovoj obrazovatel'noj `ekosistemy v processe formirovaniya cifrovyh kompetencij u studentov na zanyatiyah po fizicheskoj kul'ture. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 6 (115): 335-336.


*Статья поступила в редакцию 01.02.26*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-95-99

***Zezyulko A.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Department of Technology and Professional-Pedagogical Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: avzezyulko@sfedu.ru*
***Vyazmin A.A.,*** *postgraduate, Teacher of Supplementary Education, State Budgetary Educational Institution of Additional Education of the Rostov Region "OCTTU"; Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: anton.vyazmin.97@mail.ru*
***Gshiyants R.E.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Specialist in Educational and Methodological Work, Department of Technology and Professional-Pedagogical Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: informpedagogika@inbox.ru*

**DEVELOPMENT OF A PREPARATION PLAN FOR THE REGIONAL STAGE OF THE ALL-RUSSIAN OLYMPIAD OF SCHOOLCHILDREN IN THE FIELD OF ROBOTICS IN THE FRAMEWORK OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER OF LABOR (TECHNOLOGY).** The article presents an analysis of the experience of organizing and conducting the regional stage of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in the field of Robotics. The content of the Olympiad tasks, typical decisions of the participants and the identified difficulties of the students are considered. Based on this analysis, the key subject competencies necessary for students to successfully perform have been identified. The study reveals the professional deficits of teachers in organizing the preparation for the robotics Olympiads.

A step-by-step plan for the work of a teacher of labor (technology) has been developed and substantiated, aimed at preparing schoolchildren for the regional stage of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in the field of Robotics. The materials of the article can be used in the system of advanced training of technology teachers, in the development of additional professional education programs in the field of educational robotics, as well as in the practical activities of teachers mentoring Olympiad teams.

*Key words:* **All-Russian School Olympiad, robotics, training plan, systematization of experience**

***А.В. Зезюлько**, канд. пед. наук, д-р филос. наук, проф., Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: avzezyulko@sfedu.ru*

***А.А. Вязьмин**, соискатель, педагог доп. образования ГБУ ДО РО «ОЦТТУ», Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: anton.vyazmin.97@mail.ru*

***Р.Э. Гшиянц**, канд. пед. наук, Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: informpedagogika@inbox.ru*

# РАЗРАБОТКА ПЛАНА ПОДГОТОВКИ К РЕГИОНАЛЬНОМУ ЭТАПУ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ПРОФИЛЮ «РОБОТОТЕХНИКА» В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ)

В статье представлен анализ опыта организации и проведения регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по профилю «Робототехника». Рассмотрено содержание олимпиадных заданий, продемонстрированы типичные решения участников и выявленные затруднения обучающихся. На основе данного анализа определены ключевые предметные компетенции, необходимые школьникам для успешного выступления. В ходе исследования раскрыты профессиональные дефициты педагогов при организации подготовки к олимпиадам по робототехнике. Разработан и обоснован поэтапный план деятельности учителя труда (технологии), направленный на подготовку школьников к региональному этапу всероссийской олимпиады школьников (ВСОШ) по профилю «Робототехника». Материалы статьи могут быть использованы в системе повышения квалификации учителей технологии, при разработке программ дополнительного профессионального образования в области образовательной робототехники, а также в практической деятельности педагогов – наставников олимпиадных команд.

*Ключевые слова:* **всероссийская олимпиада школьников, робототехника, план подготовки, систематизация опыта, учитель**

Актуальность исследования обусловлена тем, что образовательная робототехника стала неотъемлемым компонентом учебного предмета «Труд (Технология)», данный факт объективно расширяет профессиональные функции учителя и требует от него новых компетенций в области работы с элементами современных технологий. Задания регионального этапа всероссийской олимпиады школьников по профилю «Робототехника» отражают современные тенденции развития образовательной робототехники и необходимость научного анализа и разработки методического обеспечения эффективного плана подготовки участников.

Робототехника являлась прикладной инженерной наукой и включена во все сферы человеческой деятельности, а именно – производство, медицину, военную отрасль и др. Международный стандарт ISO 8373:2012 определяет робота как приводной механизм, программируемый по двум и более осям, имеющий некоторую степень автономности, движущийся внутри своей рабочей среды и выполняющий предназначенные ему задачи [1, с. 4].

Образовательную робототехнику широко можно охарактеризовать как междисциплинарную область, направленную на усвоение и формирование первоначальных знаний, умений и навыков в математике, инженерии, программировании и электроники с помощью создания роботов.

Ретроспективный анализ развития образовательной робототехники позволяет утверждать, что область образовательной робототехники зародилась в трудах исследователей западных стран, применительно к образовательной робототехнике в англоязычных странах применяется термин educational robotics (ER).

Вехой становления теоретических основ образовательной робототехники явились исследования Пейпперта С. в области разработки подхода обучения «конструкционизм» и внедрения образовательной робототехники в систему школьного обучения. Данные исследователя стали основой для развития и распространения современных наборов образовательной робототехники Lego [2; 3].

Отечественные исследования в области образовательной робототехники конкретизируют её педагогические функции в соответствии с рядом дидактических задач, что отражено в работах таких отечественных исследователей, как С.А. Филлипов, В.В. Тарапата и др. [4; 5].

Такие зарубежные исследователи в области образовательной робототехники, как Цагкараки Э., Пападакис С., Калогианнакис М. в своём исследовании *Exploring the Use of Educational Robotics in Primary School and Its Possible Place in the Curricula* подчёркивают, что применение образовательной робототехники способствуют улучшению когнитивных навыков, критического и вычислительного мышления, направленного на решение проблем, алгоритмического мышления, креативности и навыков сотрудничества [6, с. 2].

Образовательная робототехника формирует у обучающихся широкий спектр компетенций, востребованных в эпоху цифровой трансформации и активного внедрения автоматизированных производственных процессов. Данная межпредметная область стимулирует развитие критического мышления, проектной культуры и алгоритмического подхода к решению практических задач. Одним из ключевых механизмов выявления и поддержки талантливых обучающихся в этой перспективной области является Всероссийская олимпиада школьников (ВсОШ) по профилю «Робототехника», организуемая в рамках образовательной дисциплины «Труд (Технология)», в этом году на базе предмета «Информатика».

Цель исследования заключается в разработке и методическом обосновании плана подготовки обучающегося к региональному этапу Всероссийской олимпиады школьников по профилю «Робототехника» в рамках профессиональной деятельности учителя труда (технологии).

Задачи исследования включают в себя:

1. Анализ опыта организации регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по профилю «Робототехника» с позиций разбора содержания олимпиадных заданий, типичных решений участников и выявленных затруднений обучающихся.
2. Определение ключевых профессиональных затруднений педагогов в подготовке школьников в олимпиаде.
3. Разработку плана подготовки участника, интегрируемую в профессиональную деятельность учителя труда (технологии).

Научная новизна исследования определена тем, что обоснован план деятельности учителя труда (технологии) по подготовке школьников к региональному этапу ВСОШ по профилю «Робототехника», разработанный на основе анализа содержания олимпиадных заданий и типичных профессиональных дефицитов педагогов.

Теоретическая значимость исследования заключается в анализе опыта проведения олимпиадных мероприятий по профилю «Робототехника», разборе заданий и выявлении затруднений участников путём применения эмпирических методов: наблюдения, интервью, опроса.

Практическая значимость исследования заключается в разработке плана подготовки участника олимпиады для регионального этапа по профилю «Робототехника», который можно адаптировать в рамках профессиональной деятельности учителей труда (технологии), педагога дополнительного образования.

Были применены следующие методы исследования:

– теоретический анализ, включающий анализ нормативно-правовых документов, сравнительно-сопоставительный анализ,
– метод систематизации и обобщения,
– наблюдение за ходом проведения олимпиады,
– интервью с участниками,
– анализ продуктов деятельности (например, программных кодов, инженерных книг, видеозаписей защиты проектов) для выявления конкретных затруднений.

Региональный этап данного соревнования, ежегодно проходящий в январе – феврале (так, в 2026 году проведение было организовано 17 и 19 января), отличается высоким уровнем требований и комплексной структурой, включающей три взаимосвязанных тура:

– теоретический,
– практический,
– проектный [7].

Эффективное участие в таком конкурсе предполагает наличие у старшеклассников не только глубокого понимания базовых дисциплин, но и развитых инженерных, алгоритмических и исследовательских способностей.

Несмотря на очевидную значимость олимпиадного движения в формировании будущих кадров высокотехнологичных отраслей экономики, существующая система подготовки обучающихся к подобным интеллектуально насыщенным мероприятиям испытывает серьезные организационные и методические затруднения. Именно учитель труда (технологии) в рамках школы становится ответственным за формирование начальных представлений в области робототехники

у подрастающего поколения, не считая немаловажную деятельность учреждений дополнительного образования.

В соответствии с определёнными задачами исследования приведём результаты анализа опыта организации олимпиады на каждом из туров. В рамках требований *теоретического тура* участникам предлагалось решить задачи, связанные с теорией в области в автоматизации и роботизации, принципами работы робота; составлением алгоритмов и программ по управлению и др.

Содержание задач теоретического тура носило интегративный характер и включало в себя теоретическую базу в области геометрии и физики, где формулы были адаптированы к решению прикладных задач, в том числе компьютерного зрения, теории автоматического управления и др.

Так, например, в задаче 9-го класса по проектированию складского робота с манипулятором необходимо было рассчитать максимальную массу груза, который может безопасно поднять и удерживать манипулятор, будучи выдвинутым на максимальное расстояние.

Проведя анализ содержания задач, отметим следующую теоретическую базу, необходимую при подготовке наставником участника:

1. Тригонометрия для расчёта смещения объекта по углам направления.
2. Расчёт пропорций и длин в конструкциях.
3. Геометрия крыла летательных аппаратов.
4. Определение площадей фигур и погрешностей измерений.
5. Механика: законы сохранения энергии, работа пружины, движение по наклонной плоскости, силы трения, моменты сил и устойчивость платформ.
6. Оптика и компьютерное зрение: угловое разрешение камер, принцип работы лазерных дальномеров (LIDAR), частота кадров и сканирование изображений.
7. Кинематика и динамика: расчёт линейной и угловой скорости, времени движения, разворот робота.
8. Алгоритмы сортировки и оценка их временной сложности.
9. Статистическая обработка данных: расчёт среднего значения, погрешности и качества выполнения задачи.

Отсюда, характеризуя работу наставника, отметим, что необходима целенаправленная подготовка, включающая разбор заданий прошлых лет и развитие у участников комплекса навыков – от владения математическим аппаратом и понимания законов механики до проектирования алгоритмов.

Анализ решений участников показал, что наибольшие трудности у школьников вызывали задачи специализированного блока. Наиболее оптимальный путь подготовки участников к решению задач специализированного блока видится в выборе одной конкретной специализации: гуманоидной робототехники, летательной робототехники, манипуляторов, колёсной робототехники.

В *проектный этап* были включены задачи проектирования и изготовления участниками робота, отвечающего требованиям единого технического задания. В соответствии с данным заданием необходимо было изготовить робота, способного перемещать рабочий инструмент вдоль плоскости X на полигоне, предоставленном организаторами, где параметры были известны заранее.

Устройству было необходимо по зубчатым рейкам вдоль оси X работать автономно, иметь крепление для рабочего инструмента, датчик линии, позволяющий определить чёрную полосу на рабочей поверхности.

Вариативный спектр решений участников был представлен разработанными платформами, где конструктивные элементы в основной массе были изготовлены на 3D-принтере, вырезаны из фанеры на ЧПУ-станке.

В качестве управляющей платы в основной массе по условиям олимпиады применялись платформы Arduino, Raspberry Pi и др. Arduino представляет собой аппаратно-программную платформу для разработки устройств на базе микроконтроллера в интегрированной среде Arduino IDE. Микрокомпьютер Raspberry Pi представляет собой одноплатный компьютер.

Плата обладает полноценной сетевой связностью: гигабитным Ethernet-портом, модулями Wi-Fi и Bluetooth. Для подключения периферии служат порты USB (включая высокоскоростные USB 3,0) и видеовыходы micro-HDMI, поддерживающие вывод изображения в 4K. Аудио выводится через отдельный разъем 3,5 мм или по HDMI.

Главной отличительной чертой Raspberry Pi является 40-контактный разъем GPIO (общего назначения). Он позволяет напрямую подключать и программировать электронные компоненты: датчики, светодиоды, реле и моторы, превращая плату в сердце проектов робототехники, автоматизации и Интернета вещей.

Проанализировав требования к исполнению роботов в рамках единого технического задания, отметим, что наставнику в сфере подготовки участника необходимы узкоспециализированные компетенции в области современных технологий. Среди последних отметим навыки работы с ЧПУ-станками, в частности ЧПУ-лазерным станком, применение которого позволяет изготовить корпус робота. Здесь наставнику необходимо показать ребёнку правила работы по изготовлению чертежа управляющей электроники робота согласно ГОСТ и применение данного чертежа в специализированной программе для подготовки задания для лазерной резки, например программе LaserCad.

Согласно ЕТЗ, роботу следовало передвигаться по рейкам, для чего участнику необходимо было разработать зубчатое колесо согласно параметрам рейки. Для изготовления зубчатого колеса необходимо было задействовать технологии 3Д-печати, а именно – 3D-моделирования и 3D-печати.

Так, применяя отечественную САПР – «КОМПАС-3D», можно было применить модуль «Спроектировать зубчатое колесо», используя соответствующие параметры.

Для проверки зацепления зубчатого колеса с рейкой можно задействовать модуль «Сборка», а также проверить качество зацепления на полигонах в рамках времени ознакомления с оборудованием.

Интервью с участниками позволило определить, что для изготовления моделей компонентов роботов участники использовали распространённые FDM-принтеры, такие как Creality Ender, Elegoo Neptune.

Работа с конструкционными элементами включала в себя выбор материалов для печати (PLA, ABS, PETG) с учётом прочности, износостойкости и точности, также настройку параметров печати 3D-принтера: толщина слоя, заполнение, скорость; постобработка деталей (калибровка отверстий, шлифовка).

Также на этапе проектирования участникам необходимо было произвести разработку схемы управляющей электроники в специализированном ПО, таком как EasyEDA, что подразумевало не только владение самим инструментом, но и глубокое понимание правил проектирования электронных устройств, умение создавать и читать принципиальные и структурные электрические схемы.

Центральным звеном в решении задачи проектного тура являлось корректное программирование и отладка робота, что включало:

– программирование микроконтроллерных платформ (Arduino, STM32, ESP32),
– подключение и управление шаговыми и серводвигателями,
– работу с датчиками (инфракрасными, энкодерами, ультразвуковыми);
– разработку сложных алгоритмов позиционирования и обратной связи.

Поскольку эти компетенции выходят за рамки стандартного школьного курса, ключевую роль играла методическая поддержка наставника – учителя труда (технологии), который помогал участникам в освоении основ расчетов, проектирования схем, а также консультировал по выбору материалов и компонентов.

Наблюдение за решением задач проектного тура на полигонах позволило выявить наиболее сложные задачи, вызывавшие затруднения у участников, среди которых отметим такие как позиционирование рабочего инструмента, калибровка и настройка датчиков для определения рабочей области, корректное выполнение выбранного режима программы на контроллере.

В рамках практического тура участникам необходимо было провести коммутацию, программирование и отладку мобильного робота на базе платформы Arduino в соответствии с определённым заданием. Участникам предоставлялся соревновательный полигон (поле) с изображением карты рабочей области робота.

По условиям задания практического тура робот должен был двигаться по полигону, ориентируясь на вспомогательную черную разметку и желтые квадраты зон контроля. Он должен был последовательно проехать и остановиться в каждой пронумерованной зоне от 0 до 9, задерживаясь в них не менее чем на одну секунду.

В зависимости от содержимого красной клетки в зоне он должен был зажигать определённый светодиод:

– № 1, если клетка была пуста;
– № 2, если в ней находился один кубик;
– № 3, если в ней стояла башенка из двух кубиков.

Кроме того, в процессе выполнения этого обхода робот должен был выталкивать за пределы красных зон все одиночные кубики, оставляя на своих местах только башенки из двух кубиков. Робототехническая платформа, предоставленная организаторами, согласно требованиям, проставляла собой мобильного робота с дифференциальным приводом.

На базе платформы был предусмотрен простейший схват робота из двух сервоприводов, на качалки которых была установлена проволока.

Задание состояло из нескольких этапов:

1. Движение робота вдоль чёрной линии.
2. Заезд в зоны контроля.
3. Выталкивание кубика.
4. Обход башни с кубиками.
5. Заезд робота в зону контроля.

Анализ программных и конструктивных решений участников показал довольно интересные результаты. Одним из наиболее эффективных вариантов решения было применение ПД, ПИД-регуляторов для движения по линии, считывание данных с энкодеров моторов для корректного вырывания скоростей моторов, реализованных в отдельных функциях.

Хотя робот был оснащен захватом, кубики из области задания удаляли не с его помощью, а путем их выталкивания закрепленной проволокой, что упрощало решение задачи и давало необходимый запас времени.

Часть участников использовала простые функции движения робота с временными задержками, имея проблемы с настройкой ПИД-регулятора, например корректным подбором значения коэффициента пропорциональности и дифференциальности.

Здесь можно отследить попытку участников добиться максимального быстродействия путём установки высоких значений коэффициентов, что приводило к возникновению автоколебаний системы. Также некоторые участники довольно успешно применили релейные регуляторы и простые функции движения без при-

Таблица 1

План работы учителя труда (технологии) по подготовке участника к региональному этапу всероссийской олимпиады школьников по профилю робототехника

| Этап | Деятельность наставника | Методы и средства оценки |
|---|---|---|
| 1. *Диагностический этап* (сентябрь) | 1. Входное тестирование, включающее решение задач прошлых лет, сборка мобильного робота, движение робота по линии.<br>2. Определение уровня знаний участников.<br>3. Формирование индивидуальных планов подготовки | 1. Зачет: сборка и программирование базового робота за ограниченное время.<br>2. Тест по основам механики, электроники и алгоритмов |
| 2. *Этап базовой подготовки* октябрь) | 1. Системная организация занятий, включая изучение теории и практики.<br>2. Теоретические основы и практическое применение ПИД-регуляторов, компьютерного зрения, ООП.<br>3. Изучение основ проектной деятельности | 1. Разработка мини-проекта.<br>2. Практический зачет: движение по сложной линии с ПИД.<br>3. Решение комплекса задач теоретического блока. |
| *6. Рефлексия регионального этапа* (январь) | 1. Организационная и моральная поддержка на площадке.<br>2. Фиксация заданий и условий туров для архива.<br>3. Анализ результатов, составить план работы на следующий цикл | 1. Неформальный отчет участника: что было легко/сложно, почему<br>2. Сравнение своего решения с решениями победителей (после публикации).<br>3. Планирование дальнейшего развития проекта или нового направления |

менения энкодеров для выполнения задачи, что также обеспечивало максимальную эффективность ее выполнения.

Отсюда работа наставника должна включать в себя формирование навыков по работе с различными регуляторами, такими как П, ПД и др. в практике решения задач соревновательной робототехники.

Проанализировав содержание заданий и предложенные участниками решения трёх туров регионального этапа олимпиады, нами была разработан общий план подготовки учащегося, уже имеющего базовые знания по следующим направлениям: устройство платформы Arduino, работа с датчиками и двигателями, а также владение основными конструкциями языка программирования Arduino, такими как условные операторы, счётчики, функции, циклы. Разберём подробнее подготовку к каждому туру.

Общая стратегия подготовки участников в течение года подразумевает комплексную работу наставника, синтезирующего решение задач в области каждого из трёх туров. Подготовку к решению задач теоретического тура следует осуществлять на основе разбора заданий прошлых лет, представленных на соответствующих сайтах.

Подготовка к решению задач практического тура подразумевала постепенную работу с устройством мобильного робота и поэтапное усложнение программной и аппаратной части мобильного робота для выполнения соревновательной задачи. Исходя из содержания заданий последних лет, нам известно, что при выполнении поставленных задач можно применять цифровые и аналоговые датчики линии, датчики расстояния и захват робота.

Выделим следующие этапы работы с мобильным роботом в подготовке участника к практическому туру:

1. Управление движением робота, включающее в себя работу с драйверами моторов (шилдами), программирование прямолинейного движения, поворотов и простых траекторий.
2. Следование по линии с применением цифровых и аналоговых датчиков линии. Работа с датчиками линий – цифровыми и аналоговыми. Реализация релейного и пропорционального регулятора при движении робота по линии.
3. Работа с датчиками расстояния, индикация препятствия (например, мигание светодиодами).
4. Управление манипулятором: работа с сервоприводами для управления захватом или простым манипулятором.
5. Работа с энкодерами, корректировка скоростей моторов, выравнивание скоростей моторов, движение на заданное расстояние, позиционирование мобильного робота посредством реализации ПИД-регулятора.

Задания проектного тура отражают совокупность знаний ребёнка в области инженерии и уровень сформированности междисциплинарных связей в областях программирования, работы с электроникой, проектирования в САПР. Несомненно, перед выполнением ЕТЗ участнику необходимо реализовать под руководством наставника несколько проектов, что обеспечивало бы формирование нужных межпредметных связей.

Для подготовки к проектному туру предлагается для изготовления элементов устройства применить САПР, например отечественное ПО Компас 3D, также возможности лазерных ЧПУ-станков для изготовления компонентов из фанеры, оргстекла и др. Отсюда участнику необходимо ознакомится с САПР-системой – от простейших операций до создания сборок.

Для изготовления управляющей электроники участнику необходимо также изучить и пройти практику работы на аппаратно-программных платформах, таких как Arduino, ЕСП-32, Rassbery Pi и др.

Arduino является классическим решением в области прототипирования и разработки электронных устройств.

Плата ЕСП-32 обладает более мощными вычислительными возможностями и встроенным Wi-Fi модулем связи, что позволяет реализовывать проекты Интернета вещей (IoT).

Плата Rassbery Pi представляет собой полноценный микрокомпьютер с поддержкой операционных систем на базе ядра Linux, оптимизированных для архитектуры ARM.

Официальной и рекомендуемой ОС является Raspberry Pi OS (ранее Raspbian). Применение GPIO-выводов и модулей компьютерного зрения позволяет создавать весьма сложные робототехнические проекты. Изготовление прототипа устройства предполагает выбор управляющей платы для выполнения конкретной задачи, периферийного обеспечения и программного обеспечения, включая необходимые библиотеки.

С целью выявления профессиональных затруднений педагогов был проведен анализ результатов участия школьников в региональном этапе ВСОШ, а также анкетирование наставников, в том числе учителей труда (технологии).

Это позволило систематизировать профессиональные дефициты педагогов-наставников по нескольким группам:

1. Методические дефициты, связанные с затруднениями при отборе олимпиадных задач, соответствующих возрастным особенностям и уровню подготовки учащихся; отсутствие алгоритма подготовки к олимпиаде.
2. Предметные дефициты наставников связаны с затруднениями в области алгоритмизации и программирования микроконтроллерных систем, недостаточным владением в области 3D-моделирование и 3D-печати, постобработки деталей, настройки оборудования с ЧПУ.
3. Ресурсные отражают дефицит необходимых средств обучения, адаптированных под формат регионального этапа ВСОШ по робототехнике.

Таким образом, подготовка к Всероссийской школьной олимпиаде по профилю «Робототехника» является комплексной и системной работой, где обязательной частью выступает инициатива участника и регулярное выполнение намеченных задач под руководством наставника.

Наставнику же необходимо обеспечить комплексное изучение теории и решение задач каждого тура. На основе анализа опыта проведения регионального этапа олимпиады представим обобщённый план работы учителя труда (технологии) по подготовке участника к региональному этапу Всероссийской олимпиады школьников по профилю робототехника.

В рамках данного исследования были приведены результаты анализа. Определены типичные затруднения участников на различных турах и профессиональные дефициты педагогов-наставников путем применения комплекса теоретических и эмпирических методов исследования (наблюдение, интервью, анализ продуктов деятельности).

На основе анализа содержания этапов и заданий олимпиады был разработан структурированный авторский план работы наставника – учителя труда (технологии).

Выявлены профессиональные затруднения педагогов-наставников:

1. Методические, связанные с затруднениями при отборе олимпиадных задач, соответствующих возрастным особенностям и уровню подготовки учащихся; отсутствие алгоритма подготовки к олимпиаде.
2. Предметные – связаны с затруднениями в области алгоритмизации и программирования микроконтроллерных систем, недостаточным владением в области 3D-моделирования и 3D-печати, постобработки деталей, настройки оборудования с ЧПУ.
3. Ресурсные – связаны с дефицитом необходимых средств обучения, адаптированных под формат регионального этапа ВСОШ по робототехнике.

Научная новизна исследования подтверждается обоснованием структуры и содержания плана подготовки, напрямую вытекающих из специфики олимпиадных заданий и выявленных дефицитов участников.

Перспективы дальнейших исследований видятся в адаптации плана для подготовки к заключительному этапу ВсОШ, проведении сравнительных исследований эффективности различных моделей наставничества в робототехнике, изучении возможностей сетевого взаимодействия школ и технопарков в рамках подготовки по предложенному плану.

Библиографический список

1. Ступина Е.Е., Ступин А.А., Чупин Д.Ю., Каменев Р.В. *Основы робототехники*: учебное пособие. Новосибирск: Агентство «Сибпринт», 2019.
2. Пейперт С. *Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи*. Перевод с английского. Москва: Педагогика, 1989.
3. Papert S. Constructionism: *A New Opportunity for Elementary Science Education. A Proposal to the National Science Foundation, Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group*. Cambridge, Massachusetts, 1986.
4. Тарапата В.В., Самылкина Н.Н. *Робототехника в школе: методика, программы, проекты*. Москва: Лаборатория знаний, 2017. Available at: http://www.irort.ru/sites/default/files/Робототехника%20в%20школе.pdf
5. Филиппов С.А. *Уроки робототехники. Конструкция. Движение. Управление*. Москва: Лаборатория знаний, 2022.
6. Ztoupas E., Sapounidis Th., Tselegkaridis S. Simulators in Educational Robotics: A Systematic Review with Content Analysis. *Applied Sciences*. 2026; № 16 (2): 653. DOI: 10.3390/app16020653
7. *Требования к организации и проведению регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников в 2023/24* учебном году. Москва, 2023. Available at: https://uo-kuragino.ru/upload/files/2/2023/December/826d96e0/Trebovaniya_k_organizacii_i_provedeniyu_regionalnogo_etapa_vserossijskoj_olimpiady_shkolnikov_v_2023_24_uchebnom_godu.pdf

References

1. Stupina E.E., Stupin A.A., Chupin D.Yu., Kamenev R.V. *Osnovy robototehniki*: uchebnoe posobie. Novosibirsk: Agentstvo «Sibprint», 2019.
2. Pejpert S. *Perevorot v soznanii: Deti, komp'yutery i plodotvornye idei*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Pedarorika, 1989.
3. Papert S. Constructionism: *A New Opportunity for Elementary Science Education. A Proposal to the National Science Foundation, Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group*. Cambridge, Massachusetts, 1986.
4. Tarapata V.V., Samylkina N.N. *Robototehnika v shkole: metodika, programmy, proekty*. Moskva: Laboratoriya znanij, 2017. Available at: http://www.irort.ru/sites/default/files/Robototehnika%20v%20shkole.pdf
5. Filippov S.A. *Uroki robototehniki. Konstrukciya. Dvizhenie. Upravlenie*. Moskva: Laboratoriya znanij, 2022.
6. Ztoupas E., Sapounidis Th., Tselegkaridis S. Simulators in Educational Robotics: A Systematic Review with Content Analysis. *Applied Sciences*. 2026; № 16 (2): 653. DOI: 10.3390/app16020653
7. *Trebovaniya k organizacii i provedeniyu regional'nogo `etapa Vserossijskoj olimpiady shkol'nikov v 2023/24* uchebnom godu. Moskva, 2023. Available at: https://uo-kuragino.ru/upload/files/2/2023/December/826d96e0/Trebovaniya_k_organizacii_i_provedeniyu_regionalnogo_etapa_vserossijskoj_olimpiady_shkolnikov_v_2023_24_uchebnom_godu.pdf

*Статья поступила в редакцию 20.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-99-102

***Klushina N.P.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department Sociology and Social Innovation, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: klnp13@mail.ru*
***Igropulo I.F.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Leading Researcher, Department of Pedagogy, Methodology and Technology of Education, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: igropulo@mail.ru*

**SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TRAINING FUTURE TEACHERS AT UNIVERSITY: THEORETICAL ASPECTS.** The work analyzes various interpretations of the concept of "support," considering numerous understanding of this category, ranging from support as encouragement, assistance, facilitation, and the creation of favorable conditions to the creation of conditions (social, psychological, pedagogical, and scientific and methodological) for the successful achievement of goals. The article characterizes the types of support for the training of future teachers: psychological and pedagogical, social and pedagogical, methodological, organizational and methodological, and scientific and methodological. A comparative analysis of methodological and scientific and methodological support for the training of future teachers is offered based on the following criteria: concept, priorities, goals, main areas of activity, the nature of interaction between participants in the educational process, and planned results. The researchers propose their interpretation of the concept of "scientific and methodological support" as a process of targeted, scientifically substantiated interaction between support participants, allowing for the training of future teachers to reach a qualitatively new level. The article substantiates the potential of scientific and methodological support, designed to become a link between academic science and practice, ensuring the constant updating of training content through built-in mechanisms for monitoring, examination, and the implementation of innovations.

*Key words:* **support, types of support, psychological and pedagogical support, social and pedagogical support, organizational and methodological support, scientific and methodological support**

***Н.П. Клушина****, д-р пед. наук, проф., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: klnp13@mail.ru*
***И.Ф. Игропуло****, д-р пед. наук, проф., вед. науч. сотр., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: igropulo@mail.ru*

# НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье анализируются различные трактовки понятия «сопровождение», при этом рассматриваются многочисленные варианты интерпретаций данной категории, включая в данное понятие поддержку, помощь, содействие, создание благоприятных условий до создания условий (социальных, психолого-педагогических, научно-методических) для успешного достижения поставленных целей. В статье характеризуются виды сопровождения подготовки будущих учителей: психолого-педагогическое, социально-педагогическое, методическое организационно-методическое, научно-методическое. Предлагается сравнительный анализ методического и научно-методического сопровождения подготовки будущих учителей по следующим критериям: понятие, приоритеты, целевые установки, основные направления деятельности, характер взаимодействия участников образовательного процесса, планируемые результаты. Предлагается трактовка понятия «научно-методическое сопровождение» как процесса целенаправленного, научно обоснованного взаимодействия субъектов сопровождения, позволяющего вывести подготовку будущих учителей на качественно новый уровень. В статье обосновывается потенциал научно-методического сопровождения, призванного стать связующим звеном между академической наукой и практикой, обеспечивающим постоянную актуализацию содержания подготовки через встроенные механизмы мониторинга, экспертизы и внедрения инноваций.

*Ключевые слова:* **сопровождение, виды сопровождения, психолого-педагогическое сопровождение, социально-педагогическое сопровождение, организационно-методическое сопровождение, научно-методическое сопровождение**

**Современное общество переживает этап глубокой трансформации.** В этих условиях подготовка будущих педагогов не может ограничиваться традиционной передачей теоретических знаний и формальным освоением методических шаблонов. Возникает настоятельная необходимость в системном научно-методическом сопровождении (далее – Н-МС) образовательного процесса в педагогических вузах – комплексном, динамичном и рефлексивном процессе, обеспечивающем преемственность между фундаментальной наукой, инновационными педагогическими практиками и реальными запросами образовательных организаций.

В настоящее время категория «сопровождение» стала применяться к более широкому кругу субъектов образовательного процесса и разнообразным аспектам педагогической деятельности, что порождает необходимость в систематизации подходов к ее толкованию. Анализ научных источников показывает, что трактовка данного понятия не совпадает с современными требованиями к организации образовательного процесса, что обусловливает значимость изучения данной научной проблемы.

Н-МС подготовки будущих педагогов становится не вспомогательным элементом, а системообразующим подходом, обеспечивающим соответствие педа-

гогического образования вызовам XXI века [1–12]. Его актуальность обусловлена необходимостью преодоления разрыва между теорией и практикой, формирования у будущих специалистов рефлексивной позиции и исследовательской культуры, обеспечения готовности к работе в условиях диверсификации образовательной среды и повышения конкурентоспособности системы педагогического образования в целом.

В данном контексте можно отметить следующие противоречия между:

– практическими формами и методами научно-методического сопровождения подготовки будущих педагогов и современными требования к организации образовательному процессу в вузе;

– необходимостью осмысления потенциала научно-методического сопровождения в подготовке будущих педагогов и недостаточными условиями его использования в вузе.

Цель исследования – обосновать содержание научно-методического сопровождения подготовки будущих педагогов в контексте современных требований и определить его потенциал в развитии профессионализма выпускников вуза.

Задачи исследования:

– определить сущность педагогического сопровождения подготовки будущих педагогов в вузе;

– обосновать содержание научно-методического сопровождения подготовки будущих педагогов в вузе:

– определить потенциал научно-методического сопровождения подготовки в развитии профессионализма будущих педагогов.

В исследовании использовались следующие методы: теоретические; анализ, синтез, абстрагирование (анализ литературных источников по проблеме подготовки будущих педагогов, педагогического опыта в области научно-методического сопровождения подготовки будущих педагогов).

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах обосновано представление о Н-МС подготовки будущих педагогов на основе следующих выделенных детерминант: наличие совокупности научных и методических идей, лежащих в основе планирования и организации данного вида сопровождения; ориентация на анализ ситуативных факторов, прогнозирование, научное обоснование, концептуальную разработанность предполагаемых мер; учет в целевых установках актуальных тенденций и трендов развития системы высшего образования; сочетание прикладных и теоретических аспектов сопровождения.

Теоретическая значимость статьи состоит в систематизации научных исследований о научно-методическом сопровождении образовательного процесса в вузе; уточнении понятийно-терминологического ряда, отражающего идею научно-методического сопровождения; а также в определении активно используемых средств сопровождения, эффективно влияющих на достижения поставленных задач.

Практическая значимость статьи состоит в том, что результаты системного анализа исследований по проблеме сопровождения, авторская трактовка понятий «сопровождение», «научно-методическое сопровождение» могут использоваться студентами, магистрантами, аспирантами, исследователями, обращающимися к проблеме подготовки педагогов в вузах с акцентом на учёт особенностей реализации внедряемых научно-методических средств в условиях растущей ответственности за их результат.

В контексте пересмотра подходов к Н-МС подготовки будущих учителей проанализируем современные концепции научно-методического сопровождения и подходы к его организации, а также рассмотрим базовые понятия «сопровождение» и «научно-методическое сопровождение».

Понятие «сопровождение» как педагогическая категория в отечественных научных исследованиях получило распространение в конце прошлого века. По мнению С.А. Усковой, данный термин изначально использовался для обозначения недирективных способов психолого-педагогического воздействия при работе, ориентированной на интенсивное, целенаправленное развитие субъекта. Согласно трудам С.А. Усковой, именно в этот период начинают формироваться теории педагогического сопровождения процессов, связанных с самоопределением и развитием различных целевых групп. При этом сопровождение имеет многочисленные варианты интерпретаций и рассматривается в качестве поддержки, помощи, содействия, создания благоприятных условий и т. п. [1].

Опираясь на анализ отечественных и зарубежных исследований по затронутой проблематике, мы выделили основные подходы к интерпретации термина «сопровождение» как педагогической категории (табл. 1).

Результаты проведенного анализа позволили прийти к следующим выводам:

1. Сопровождение как педагогическая категория имеет множество вариантов интерпретации. Если придерживаться точки зрения, что сопровождение является технологией, то наиболее распространенными вариантами раскрытия данного термина в этом ключе являются следующие: оказание помощи/содействия; особая форма взаимодействия участников образовательной деятельности; специально организованный процесс, позволяющий в недирективном формате осуществлять совместную деятельность по достижению поставленных целей. Наиболее конструктивным нам видится последний из указанных подходов.

2. Сопровождение – это сложный, целостный процесс, включающий в себя широкий спектр элементов, выстроенных в технологической последовательности – от выявления проблемного поля развития субъекта психолого-педагогического воздействия до контроля эффективности предпринятых мер.

Таблица 1

Варианты интерпретации термина «сопровождение» в педагогических исследованиях

| Автор (авторы) | Сущность понятия «сопровождение» |
|---|---|
| Е.Б. Манузина | Процесс, направленный на реализацию определенных ориентиров в развитии объектов психолого-педагогического воздействия, осуществляемого в рамках деятельности педагогических институтов (образование, просвещение, воспитание и т. п.) [2] |
| Н.И. Туровец | Выявление проблемного поля развития личности обучающегося и оказание содействия в ходе совместной деятельности основных участников образовательного процесса [3] |
| О.Е. Кучерова | Особый формат взаимодействия участников образовательного процесса, основанный на принципах сотрудничества и интеграции усилий в раскрытии личностного потенциала обучающихся [4] |
| Е.А. Рыбакова | Специально организуемый процесс совместной деятельности педагогов и обучающихся, ориентированный на усиление прогресса в развитии последних в соответствии с поставленными целевыми установками [5] |
| В.А. Айрапетов | Специфическая форма взаимодействия участников образовательного процесса, базирующаяся на идеях партнерства, что позволяет создать благоприятные условия для самостоятельного принятия решений об индивидуальных приоритетах и стратегиях саморазвития и самоопределения [6] |

3. Отличительными чертами сопровождения от других родственных понятий (помощь, поддержка и т. п.) являются органичное сочетание педагогических и психологических практик; ориентация на стимулирование самостоятельности субъекта воздействия; достаточно длительный период реализации; преобладание мер рекомендательного характера; наличие особого формата взаимодействия, предполагающего сотрудничество и содействие в самостоятельном принятии ключевых решений.

4. Изначально термин «сопровождение» применялся исключительно в контексте взаимодействия в системе «педагог – обучающиеся», т. е. субъектом воздействия всегда являлась личность обучающегося. В дальнейшем понимание сопровождения расширяется и начинает использоваться и применительно к различного рода процессам (обучение, воспитание, внедрение педагогических инноваций и т. п.). Если рассматривать сопровождение в отношении какого-либо педагогического процесса, то его можно трактовать как создание условий (социальных, психолого-педагогических, научно-методических) для успешного достижения поставленных целей. При этом основной стратегией сопровождения является усиление позитивных факторов, влияющих на искомый процесс, и минимизация негативных факторов.

В отношении научно-методического сопровождения (Н-МС) также наблюдается высокая степень дискуссионности при попытках раскрыть его сущность и содержание.

О.Б. Даутова под научно-методическим сопровождением подготовки педагогических кадров понимает комплексную технологию, позволяющую генерировать условия, обеспечивающие поэтапное достижение поставленных педагогических целей при предоставлении субъектам воздействия свободы выбора в принятии ключевых решений относительно построения индивидуальных траекторий профессионального развития [7]. Данное определение, в целом отражая суть научно-методического сопровождения, не раскрывает роли его научной составляющей.

Несколько иную трактовку изучаемого феномена предлагает Н.Ф. Ильина, рассматривая его как разработку и внедрение методического инструментария подготовки будущих учителей, позволяющего значительно повысить ее качество, и как комплекс мер по формированию субъектной позиции обучающихся в отношении своего профессионального становления и развития [8]. И здесь опять наблюдается смещение вектора в сторону методического сопровождения на фоне слабого раскрытия научного компонента.

Достаточно интересная интерпретация научно-методического сопровождения встречается в работах И.В. Барматиной, которая в контексте сетевой теории предлагает трактовать его как процесс создания и поддержания сетевых связей, включающий в себя:

– выявление целевых групп, нуждающихся в сопровождении;

– расширение круга профессиональных контактов;

– установление партнерских отношений в рамках сетевого взаимодействия;

– разработку и реализацию наиболее эффективных механизмов сетевого взаимодействия [9].

Данное определение под новым углом раскрывает научно-методическое сопровождение подготовки будущих учителей, но затрагивает его только с по-

зиции сетевого взаимодействия, что несколько сужает понимание искомого феномена. Тем не менее бесспорным преимуществом этой концепции является четкое выделение стратегий научно-методического сопровождения, а именно – координации, продвижения, содействия, совокупный эффект которых позволяет усиливать позиции сопровождаемых.

Приведенные определения наглядно демонстрируют наличие трудностей при попытках разграничить различные виды сопровождения и выделить их специфику. В попытках разрешить указанное противоречие мы обратились к исследованиям Т.С. Моспан [10], в которых автор не только дает определение научно-методическому сопровождению, но и представляет сравнительную характеристику основных видов сопровождения (табл. 2).

Т.С. Моспан дифференцирует виды сопровождения в большей степени по их приоритетам и целевому предназначению с учетом содержания осуществляемой в ходе сопровождения деятельности. Такой подход способствует расширению представлений о сущности каждого вида сопровождения, но, на наш взгляд, не полностью раскрывает специфику именно Н-МС, даже несмотря на то, что автор выделил его преимущества, к которым отнес:

– вариативность и гибкость возможных мер, возможность их адаптации под актуальные запросы и потребности;

– наличие инструментария отслеживания продуктивности Н-МС в целом или отдельной группы мер;

– обязательный учет динамики показателей, характеризующих степень реализации поставленных целей;

– многоаспектность, комплексность и непрерывность запланированного воздействия с постоянной корректировкой его направленности и содержания;

Таблица 2

Характеристика видов сопровождения подготовки будущих учителей

| Вид сопровождения | Характеристика |
|---|---|
| Психолого-педагогическое | Процесс содействия в формировании личностных и профессиональных характеристик обучающихся: освоение механизмов профессионального взаимодействия; выстраивание индивидуальной стратегии профессиональной самореализации и развития; формирование системы профессиональных ценностных установок; формирование системы профессиональных представлений, умений и навыков |
| Социально-педагогическое | Организация комплексного и целенаправленного взаимодействия участников образовательного процесса с целью оптимизации профессиональной адаптации и разрешения трудностей профессионального становления |
| Методическое | Осуществление методической работы, направленной на достижение поставленных педагогических целей |
| Организационно-методическое | Организация непрерывной деятельности по оказанию помощи по преодолению трудностей, возникающих в процессе обучения |
| Научно-методическое | Процесс реализации системы взаимосвязанных мер по содействию обучающимся в актуализации саморазвития, достижение профессионального успеха |

Таблица 3

Сравнительный анализ методического и научно-методического сопровождения подготовки будущих учителей

| Критерии сравнения | Методическое сопровождение | Научно-методическое сопровождение |
|---|---|---|
| Понятие | Комплекс мер, направленных на поддержание стабильности и эффективности процесса подготовки будущих учителей | Процесс целенаправленного, научно обоснованного взаимодействия субъектов сопровождения, позволяющий вывести подготовку будущих учителей на качественно новый уровень |
| Приоритеты | Повышение качества подготовки будущих учителей.<br>Повышение эффективности формирования профессиональных компетенций и педагогического мастерства обучающихся | Переход к инновационным подходам и технологиям подготовки будущих учителей.<br>Интенсификация развития системы педагогического образования.<br>Реализация мер по закреплению ориентации будущих педагогов на профессиональное саморазвитие, применение творческого подхода к решению профессиональных задач, достижению профессиональной успешности |
| Целевые установки | Оптимизация процесса профессиональной подготовки будущих учителей.<br>Рационализация использования ресурсов для обеспечения эффективного функционирования образовательного учреждения, конструктивной организации учебного процесса | Создание условий для приведения всех аспектов функционирования образовательного учреждения в соответствие с современными требованиями.<br>Обеспечение учета ведущих трендов в сфере подготовки педагогических кадров.<br>Формирование четкой, научно обоснованной концепции развития вуза, организации и совершенствования учебного процесса.<br>Создание условий для подготовки педагогических кадров с учетом актуальных профессиональных требований, обладающих высокой конкурентоспособностью и готовностью выстраивать профессиональную карьеру в педагогической сфере |
| Основные направления деятельности | Обобщение и внедрение достижений в педагогической теории и практике.<br>Оказание содействия в профессиональной подготовке будущих учителей.<br>Поддержание высокого качества педагогической деятельности.<br>Принятие мер по повышению квалификации профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения.<br>Формирование научного и педагогического сообщества.<br>Разработка и внедрение методических рекомендаций по осуществлению подготовки будущих учителей.<br>Разработка и распространение учебно-методического контента.<br>Совершенствование программно-методического сопровождения учебной деятельности | Обобщение, адаптация и внедрение инновационного опыта в сфере педагогики.<br>Научно-методическое содействие инновационному развитию образовательного учреждения.<br>Принятие мер по стимулированию инновационной активности профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения.<br>Разработка и реализация программ, способствующих переходу к инновационным подходам и технологиям.<br>Проведение мониторинга инновационного потенциала образовательного учреждения, разработка рекомендаций по его повышению.<br>Осуществление образовательного консалтинга.<br>Формирование открытого научного и педагогического сообщества, развитие цифровой образовательной среды |
| Характер взаимодействия участников | Объект-субъектное взаимодействие | Субъект-субъектное взаимодействие |
| Планируемые результаты | Повышение качества подготовки будущих учителей.<br>Повышение эффективности формирования профессиональных компетенций, актуальных для современной системы образования | Повышение инновационного потенциала образовательного учреждения.<br>Переориентация приоритетов развития образовательного учреждения на инновационность и соответствие актуальным трендам педагогической практики.<br>Расширение пространства профессионально-личностного развития будущих учителей.<br>Накопление и трансляция инновационного опыта в области подготовки будущих учителей.<br>Создание научно обоснованной системы методической работы по профессионально-личностному развитию обучающихся.<br>Оптимизация учебного процесса, обеспечение его перехода на качественно новый уровень.<br>Интеграция с глобальным профессиональным сообществом.<br>Организация конструктивного сетевого взаимодействия |

– прогнозирование хода осуществления Н-МС, его результативности, возможных трудностей [10].

Е.О. Галицких в своих трудах проводит сравнительный анализ методического и научно-методического сопровождения, результаты которого помогут более полно раскрыть сущность и особенности последнего [11] (табл. 3).

В данном контексте необходимо подчеркнуть, что характеристики методического сопровождения за редким исключением можно отнести и к научно-методическому, тогда как характеристики последнего являются уникальными, относящимися только к данному виду сопровождения.

Основываясь на предварительных итогах исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. В педагогических исследованиях при попытках раскрыть сущность научно-методического сопровождения наблюдаются определенные трудности с разграничением близких по смыслу понятий, в первую очередь методическим сопровождением. Достаточно частым явлением становится отсутствие учета научной составляющей рассматриваемого феномена.

2. К отличительным чертам научно-методического сопровождения можно отнести большую ориентацию на анализ ситуативных факторов, прогнозирование, научное обоснование, концептуальную разработанность предполагаемых мер; учет в целевых установках актуальных тенденций и трендов развития системы высшего образования; сочетание прикладных и теоретических аспектов сопровождения, поставка более глобальных приоритетов (инновационное развитие образовательного учреждения, повышение инновационной активности в образовательной деятельности, корректировка образовательной парадигмы и т. п.).

3. Н-МС нацелено на внедрение передового инновационного опыта, формирование не системы компетентностей обучающихся, а их профессиональной позиции, обеспечивающей достижение успешности в педагогической сфере и непрерывное профессионально-личностное развитие; приоритет субъект-субъектного взаимодействия всех вовлеченных сторон. Научно-методическому сопровождению присущи определенные характеристики: целенаправленность и комплексность мер, осуществляемых в рамках сопровождения; поэтапная реализация мер по достижению поставленных целей; использование уникального инструментария, свойственного данному виду сопровождения; ориентация на целевые приоритеты, касающиеся повышения качества подготовки специалистов, создание условий для их профессионально-личностного развития.

Библиографический список

1. Ускова С.А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование. *Человек и образование*. 2013; № 2 (35): 84–88
2. Манузина Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования *Вестник ТГПУ.* 2011; № 1 (103: 109–112.
3. Туровец Н.И. Стратегия педагогического сопровождения в контексте педагогического подхода. *ВЕСНІК МДПУ імя І.П. Шамякина* 2016; № 1 (47): 107–112.
4. Кучерова О.Е. Становление Человека и основные каноны педагогической поддержки личности. *Известия Академии педагогических и социальных наук.* 2008; № 2: 174–178.
5. Рыбакова Е.А. Педагогическое сопровождение ребенка дошкольного возраста в творческой деятельности. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки.* 2013; № 3: 74–81.
6. Айрапетов В.А. *Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре*. Диссертация кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2005.
7. Даутова. О.Б. Сопровождение интеграции молодых педагогов в профессию как управленческая задача *Человек и образование*. 2018; № 4 (57): 210–216.
8. Ильина Н.Ф. *Становление инновационной деятельности педагога: вопросы теории и практики*. Красноярск 2014.
9. Барматина И.В., Варакута А.А., Кохан Н.В., Марущак Е.Б. Н-МС педагогических работников в процессе взаимодействия педагогического вуза и базовых школ. *Вестник педагогических инноваций.* 2021; № 4 (64): 5–19.
10. Моспан Т.С. Н-МС студентов педагогических вузов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017; Т. 6; № 3 (20): 149–151.
11. Галицких Е.О., Довлятшина О.В. Н-МС педагогов в современных условиях развития школы *Педагогический имидж.* 2016; № 3 (32): 16–27.

References

1. Uskova S.A. Soprovozhdenie kak bazovaya kategoriya sovremennoj pedagogiki: teoreticheskoe obosnovanie. *Chelovek i obrazovanie*. 2013; № 2 (35): 84-88
2. Manuzina E.B. Pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah vysshego professional'nogo obrazovaniya *Vestnik TGPU.* 2011; № 1 (103: 109-112.
3. Turovec N.I. Strategiya pedagogicheskogo soprovozhdeniya v kontekste pedagogicheskogo podhoda. *VESNIK MDPU imya I.P. Shamyakina* 2016; № 1 (47): 107-112.
4. Kucherova O.E. Stanovlenie Cheloveka i osnovnye kanony pedagogicheskoj podderzhki lichnosti. *Izvestiya Akademii pedagogicheskih i social'nyh nauk.* 2008; № 2: 174-178.
5. Rybakova E.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie rebenka doshkol'nogo vozrasta v tvorcheskoj deyatel'nosti. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki.* 2013; № 3: 74-81.
6. Ajrapetov V.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie duhovnogo stanovleniya starsheklassnikov v processe ih priobscheniya k russkoj hudozhestvennoj kul'ture*. Dissertaciya kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
7. Dautova. O.B. Soprovozhdenie integracii molodyh pedagogov v professiyu kak upravlencheskaya zadacha *Chelovek i obrazovanie*. 2018; № 4 (57): 210-216.
8. Il'ina N.F. *Stanovlenie innovacionnoj deyatel'nosti pedagoga: voprosy teorii i praktiki*. Krasnoyarsk 2014.
9. Barmatina I.V., Varakuta A.A., Kohan N.V., Maruschak E.B. N-MS pedagogicheskih rabotnikov v processe vzaimodejstviya pedagogicheskogo vuza i bazovyh shkol. *Vestnik pedagogicheskih innovacij.* 2021; № 4 (64): 5-19.
10. Mospan T.S. N-MS studentov pedagogicheskih vuzov. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2017; T. 6; № 3 (20): 149-151.
11. Galickih E.O., Dovlyatshina O.V. N-MS pedagogov v sovremennyh usloviyah razvitiya shkoly *Pedagogicheskij imidzh.* 2016; № 3 (32): 16-27.

*Статья поступила в редакцию 20.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-102-105

***Magomedova Z.Sh.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*

**DESIGNING THE CONTENT OF CONTINUING TEACHER EDUCATION IN THE REGION.** The paper studies the most characteristic features of the implementation of the process of designing the continuing pedagogical education content in regions of the Russian Federation. The author defines the main features of modern state policy in the field of education and the role of teacher training at all levels as an effective means of its implementation. The researcher considers the most relevant guidelines for the development of regional systems of continuing teacher education (in addition to ensuring an appropriate quality level of training for educators, teachers and teachers). The study examines the main approaches to the design of activities aimed at updating the content of continuing pedagogical education in the space of the subjects of the Russian Federation. Some attention is paid to the currently existing opportunities for optimizing the progress and results of the process of designing the content of continuing teacher education programs, with appropriate approaches serving as the methodological basis.

*Key words:* **educational activity design, secondary professional pedagogical education, higher pedagogical education, advanced training and retraining of teachers, regional education system**

***З.Ш. Магомедова****, канд. пед. наук, доц., декан факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru*

# ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ

Изучаются наиболее характерные особенности реализации процесса проектирования содержания непрерывного педагогического образования в регионах Российской Федерации. Автор определяет основные черты современной государственной политики в области образования и роль подготовки педагогов на всех уровнях как действенного средства её реализации. Рассматриваются представляющиеся сегодня наиболее актуальными ориентиры развития региональных систем непрерывного педагогического образования (помимо обеспечения надлежащего качественного уровня подготовки воспитателей, учи-

телей и преподавателей). Производится исследование основных подходов к проектированию деятельности, направленной на обновление содержательной стороны непрерывного педагогического образования в пространстве субъектов РФ. Особое внимание уделяется существующим в настоящий момент возможностям для оптимизации хода и результатов процесса проектирования содержания программ непрерывного педагогического образования, в роли методологической основы для которого выступают соответствующие подходы.

*Ключевые слова:* **проектирование образовательной деятельности, среднее профессиональное педагогическое образование, высшее педагогическое образование, повышение квалификации и переподготовка педагогов, региональная система образования**

Актуальность исследовательских проблем, имеющих отношение к обеспечению дальнейшего прогрессивного развития системы учреждений, реализующих непрерывную профессиональную подготовку воспитателей, учителей и преподавателей в текущей социальной, культурной и экономической ситуации, обусловлена задачами, стоящими сегодня перед Российской Федерацией в области образования. В свою очередь, политика нашей страны в данной сфере направлена на удовлетворение объективных потребностей общества. Непрерывное педагогическое образование, таким образом, призвано содействовать не только экономическому и взаимосвязанному с ним научно-техническому развитию нашей страны, но и укреплению национального самосознания её граждан. Исходя из этого, правильная работа системы непрерывной подготовки педагогических работников будет способствовать сохранению политического, экономического, технологического и интеллектуального суверенитета Российской Федерации.

Именно по этой причине сегодня исследователи и практики (О.В. Гукаленко, О.В. Китикарь [1], А.А. Барабас [2], М.А. Костенко [3]) уделяют повышенное внимание проблемам модернизации систем непрерывного педагогического образования и их дальнейшего реформирования. Ряд авторов (О.В. Гукаленко, О.В. Китикарь [1], М.А. Костенко [3], С.И. Мокроусов, Н.И. Кашина, П.В. Зуев [4]) подвергают рассмотрению проблемы их проектирования. В свою очередь, в качестве одного из ключевых направлений такого рода деятельности О.В. Китикарь и Н.В. Левченко [5] называют проектирование регионализации инновационных систем профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки работников образовательной сферы при обязательном сохранении единства социокультурного и образовательного пространств на территории РФ. А.А. Барабас [2] добавляет: учёт при планировании работы систем непрерывного педагогического образования их регионализации представляет собой основу обеспечения вариативности подготовки педагогических кадров при учёте связи данного процесса с научно-педагогическими традициями и прогрессивными идеями современной методологии, позитивным опытом её реализации в ходе образовательной практики. Регионализация, таким образом, представляет собой доминирующую тенденцию, определяющую направленность проектирования дальнейшего совершенствования различных аспектов систем подготовки и переподготовки педагогических работников.

Отметим при этом, что процессы модернизации региональных систем непрерывного педагогического образования на протяжении трёх последних десятилетий происходят на территории как нашей страны, так и многих других. Накопленный за это время опыт позволяет констатировать: не все реформы в данной области достигают своих целей. Таким образом, к настоящему моменту фиксируется недостаточная степень соответствия качества деятельности педагогов выдвигаемым социумом требованиям.

Анализ возникшей ситуации позволил М.А. Костенко [3] позиционировать процесс дальнейшего совершенствования системы педагогического образования на территории субъектов РФ как не находящийся в прямой зависимости от единичных действий, направленных на его модернизацию, но длительный, обусловленный действием целой плеяды объективных и субъективных факторов, способствующих, либо препятствующих приобретению системой новых качественных характеристик. Выше мы уже говорили о важности проектирования как одного из его ведущих аспектов, а также упоминали о том, что при реализации данного подпроцесса следует учитывать тенденцию к регионализации. В качестве одного из ведущих направлений, по которым может осуществляться дальнейшее совершенствование функционирующих в пространстве российских регионов систем, реализующих деятельность по непрерывному образованию педагогов, является актуализация содержательной стороны реализуемого в них учебного процесса.

Соответственно, в качестве цели статьи мы можем определить рассмотрение основных особенностей процесса проектирования содержания непрерывного педагогического образования в регионах Российской Федерации.

Цели этой соответствуют следующие задачи: определить наиболее актуальные на сегодняшний день ориентиры развития региональных систем непрерывного педагогического образования, помимо обеспечения надлежащего качественного уровня реализации его основной функции – подготовки педагогов; изучить основные подходы к проектированию деятельности, направленной на обновление содержательной стороны непрерывного педагогического образования в регионах РФ; рассмотреть возможности для оптимизации процесса проектирования содержания программ непрерывного педагогического образования, базирующегося на данных подходах.

Научная новизна исследования сводится к тому, что в нём автором предлагаются пути оптимизации деятельности по проектированию содержания программ непрерывного педагогического образования, базирующиеся на инновационных методологических подходах.

Его теоретическая значимость обосновывается фактом определения наиболее актуальных ориентиров развития региональных систем непрерывного педагогического образования.

Практическая значимость связана с исследованием современных подходов к проектированию деятельности, направленной на обновление содержательной стороны непрерывного педагогического образования в субъектах Российской Федерации.

При этом автором использовались такие методы исследования, как анализ научной и методической литературы по проблематике статьи, а также рефлексия собственного профессионально-педагогического опыта.

Помимо обеспечения основной функции – обеспечения приемлемого качества подготовки педагогов, актуального во все времена – целевые ориентиры процесса развития региональных систем педагогического образования претерпели в последние годы определённые метаморфозы. На страницах трудов отечественных исследователей и практикующих педагогов, занятых в соответствующей отрасли (М.А. Костенко [3], О.В. Китикарь, Н.В. Левченко [5]), автором были обнаружены определённые тенденции в их трансформации. Тенденции эти обоснованы актуальными в настоящее время методологическими подходами (табл. 1).

Таблица 1

Связь тенденций в перемене ценностных ориентиров, действующих в регионах Российской Федерации систем, реализующих деятельность, направленную на непрерывное образование педагогов, с современными методологическими подходами

| № | Подходы | Тенденции |
|---|---|---|
| 1. | Опережающий | Ориентация непрерывного педагогического образования в регионах на перспективу профессиональной деятельности педагогических работников в информационном обществе |
| 2. | Компетентностный | Направленность на формирование системы профессионально-личностных компетенций педагога, обеспечивающих эффективное выполнение им содержательно-целевых видов педагогической деятельности, в том числе с использованием обновлённой технологической базы обучения, подразумевающей не только использование современных (прежде всего сетевых) носителей информации, но и иную пространственно-временную организацию процесса формирования необходимых навыков и знаний |
| 3. | Акмеологический | Поиск путей развития у педагогических работников интеллектуальных, эмоциональных и технологических способностей, составляющих, согласно современным представлениям (А.А. Барабас [2], С.И. Мокроусов, Н.И. Кашина, П.В. Зуев [4]), основу их личностного и профессионального развития |
| | | Определение теоретической базы для реализации субъектно-ориентированного типа педагогического процесса, направленного на развитие у педагогов региона таких компетенций, как осознание себя как представителя соответствующего профессионального сообщества, собственных потребностей в самореализации через непрерывное самосовершенствование, конструирование субъектного уровня профессионально-педагогического опыта |
| 4. | Аксиологический | Учёт культурных и религиозно-философских ценностей как опорных точек при обосновании методологии проектирования содержательных и процессуальных компонентов региональных систем педагогического образования |
| 5. | Системно-деятельностный | Направленность на освоение навыков, знаний и умений, необходимых педагогу для эффективных самоорганизации, самооценки и самообучения |
| | | Новое понимание доминирующей функции учителя (преподавателя, воспитателя): от простой трансляции учащимся (воспитанникам) знаний к формированию у них опыта субъектности, навыков самостоятельного критического анализа информации, целеполагания и принятия решений |

Таблица 2

Роль современных подходов в проектировании деятельности, направленной на обновление содержательной стороны непрерывного педагогического образования в регионах РФ

| № | Подход | Его роль в проектировании обновления содержания непрерывного педагогического образования |
|---|---|---|
| 1. | Аксиологический | Возможность планирования обучения и воспитания будущих педагогов, переподготовки и повышения квалификации практикующих на основе культурно-антропологической парадигмы, с опорой на которую может быть повышена воспитательная направленность всех учебных дисциплин психолого-педагогического блока, усилена интеграция содержания профстандарта и ФГОС в учебный план, рабочие программы обучения педагогов на всех уровнях |
| | | Способствует проектированию содержания непрерывного педагогического образования как направленного на формирование у учителей и преподавателей системы представлений о человекоразвивающей миссии образовательного процесса, заключающейся в его направленности на формирование у учащихся (воспитанников) способности быть активными субъектами собственной жизни и социокультурного прогресса при учёте традиций региона, страны, человечества |
| | | Учёт совокупности категорий нормативно-ценностного характера региона и страны |
| 2. | Акмеологический | Обеспечение преемственности содержательной стороны педагогического образования, основанное на единстве и взаимосвязи между учебными дисциплинами и практиками |
| | | Интеграция психолого-педагогических, предметно-методических и социально-культурологических знаний педагогических работников регионов РФ на метапредметной основе |
| | | Сбалансированность теоретического и практического блоков обучения |
| 3. | Системно-деятельностный | Обеспечение при проектировании взаимосвязи между предметными, психолого-педагогическими, информационно-техническими блоками педагогического образования, с одной стороны, реальными профессиональными задачами современного педагога, работающего в информационной поликультурной среде региона, – с другой |
| | | Возможность для интенсификации участия слушателей в проектировании содержания программ переподготовки и повышения квалификации на основе анализа их опыта профессионально-педагогической деятельности |
| | | Возможность для корректировки содержания с учётом результатов научных исследований и реализации соответствующей деятельности в условиях конкретного региона |

Таким образом, методологическими основаниями для обновления региональных систем непрерывного педагогического образования выступают пять подходов, охарактеризованных в табл. 1. Выступая в тесной взаимосвязи, они при сохранении требований к единому социокультурному образовательному пространству России определяют особенности реализации процесса развития каждого педагога как личности и профессионала на основе традиционных национальных и региональных духовно-нравственных ценностей. В таких условиях не могло не подвергнуться определённым преобразованиям и содержание педагогического образования в регионах. В первую очередь вслед за М.А. Костенко [3] отметим, что оно призвано соответствовать потребностям, склонностям и интересам всех субъектов образовательной деятельности на государственном, региональном; личностном уровнях.

В ходе работы с научно-методической литературой (А.А. Барабас [2], М.А. Костенко [3], О.В. Китикарь, Н.В. Левченко [5]), а также анализа собственного опыта профессионально-педагогической деятельности автором статьи была определена роль части рассмотренных выше подходов к проектированию деятельности, направленной на его обновление (табл. 2).

На взгляд автора, при проектировании содержательной стороны обучения педагогических работников на разных уровнях в качестве интегративной основы следует рассматривать социально-образовательные практики. Реализация возможностей этих, упоминаемых, например, М.А. Костенко [3], механизмов позволяет реализовывать деятельность по проектированию содержания непрерывного педагогического образования с учётом ряда теоретико-концептуальных оснований. В данной связи речь идёт, во-первых, о реализации образовательного процесса на основе определённой системы ценностей. Опора на неё при планировании содержания означает то, что формируемые у педагогических работников ценностные ориентации должны быть приведены в соответствие с разделяемыми обществом. Это, в свою очередь, обусловливает необходимость повышенного внимания при проектировании содержательной стороны к проблемам формирования культуры личности педагогов. Данное качество, справедливо указывают О.В. Гукаленко и О.В. Китикарь [1], представляет собой один из основополагающих факторов формирования у учителя, воспитателя, преподавателя способности к трансляции социально значимых традиционных российских и региональных ценностей вверенным ему обучающимся (воспитанникам). Подобная аксиологическая основа проектирования содержательной стороны процесса непрерывной подготовки педагогических кадров обусловлена ценностями, относящимися к следующим категориям: общечеловеческие; национальные; региональные; традиционные педагогические и др.

Следующее теоретико-концептуальное основание проектирования содержательной стороны процесса непрерывного педагогического образования – уже упоминавшаяся его регионализация. Она обосновывает следующие требования: к необходимости участия работодателей региона в процессе прохождения студентами педагогических вузов, слушателями курсов переподготовки и повышения квалификации обучения и итоговой аттестации; к установлению связи содержания образования на этих уровнях с реалиями педагогической деятельности.

Третье основание – гуманистическая теория. Будучи одной из доминирующих установок современного педагогического образования, она подразумевает широкую реализацию упоминаемых исследователями (А.А. Барабас [2], М.А. Костенко [3], О.В. Китикарь, С.И. Мокроусов, Н.И. Кашина, П.В. Зуев [4]) положений акмеологического и системно-деятельностного подходов. Они, в свою очередь, означают широкую реализацию различных видов и форм взаимодействия между студентами (слушателями) и их преподавателями, получение проходящими обучение педагогами опыта различных коммуникаций, расширение применения в региональном педагогическом образовании проектных и исследовательских методик.

Таким образом, социально-образовательные практики понимаются нами как специфический вид деятельности, в ходе реализации которого педагоги осваивают позитивный социальный опыт региона, систему традиционных ценностей, развивают социальные компетенции, необходимые для эффективной работы с различными категориями обучающихся. Отметим также изменения содержательного наполнения ООП, реализуемых в учреждениях, составляющих региональные системы педагогического образования. В их обязательную часть с необходимостью должны быть включены дисциплины, освоение которых имеет целью формирование социальных компетенций у студентов и практикующих педагогов. Приведём примеры таких дисциплин: «Педагогическая поддержка учащихся (воспитанников)»; «Кодекс общечеловеческих, национальных и региональных ценностей»; «Введение в деятельность современного педагога» (на уровне СПО); «Педагогическое мастерство» (ВО); «Педагогические технологии» (ДПО). В вариативную же часть рассматриваемых ООП целесообразным представляется включение дисциплин, позволяющих студентам и слушателям ближе познакомиться со спецификой того субъекта Федерации, где им предстоит реализовывать профессионально-педагогическую деятельность. Применительно к такому поликультурному субъекту РФ, как Республика Дагестан, на уровне среднего профессионального образования в качестве подобных дисциплин могут выступать, например, «Основы поликультурного воспитания», в вузах – «Поликультурное образование», в пространстве же организаций дополнительного профессионального образования – «Современные технологии реализации поликультурного образования».

При этом представляется целесообразным проектирование процесса реализации содержащих соответствующие дисциплины программ в специально организуемой реализующими педагогическое образование структурами формирующе-развивающей поликультурной среде.

Завершая рассмотрение основных особенностей проектирования содержания непрерывного педагогического образования в регионе, мы в первую очередь должны остановиться на том, что, помимо реализации основной функции, – обеспечения приемлемого качества подготовки учителей, воспитателей и преподавателей, ориентиры процесса развития региональных систем педагогического образования к настоящему времени претерпели определённые изменения. Трансформации эти, в свою очередь, обоснованы опережающим, компетентностным, акмеологическим, аксиологическим и системно-деятельностным методологическими подходами. Выступая в тесной взаимосвязи, они определяют необходимые к учёту в ходе проектирования особенности реализации процесса развития каждого работника образовательной сферы как личности и профессионала на основе традиционных духовно-нравственных ценностей, как национальных, так и региональных.

Конкретно при проектировании содержания такой системы необходимо учитывать положения ведущих подходов: аксиологического, акмеологического и системно-деятельностного. Во время реализации этих подходов к процессу проектирования соответствующего сегмента подготовки педагогических работников на всех уровнях региональной образовательной системы в качестве интегративной основы выступают социально-образовательные практики. Полномасштабная реализация их возможностей позволяет осуществлять соответствующую деятельность с учётом ряда теоретико-концептуальных оснований, рассмотренных в тексте статьи. При проектировании также следует учесть необходимость изменения содержательного наполнения основных образовательных программ (ООП). Соответствующие модернизации следует запланировать применительно как к обязательной части, так и к вариативной. В то же время целесообразно предусмотреть в проекте возможности для реализации содержащих соответствующие дисциплины программ в специально организуемой формирующе-развивающей поликультурной среде образовательных организаций различного уровня.

Библиографический список

1. Гукаленко О.В., Китикарь О.В. Обновление региональной системы непрерывного педагогического образования: ценностный подход и социально-образовательные практики. *Ценности и смыслы.* 2023; № 4 (86): 41–53.
2. Барабас А.А. Федеральные проекты в сфере образования как целевые ориентиры для проектирования содержания повышения квалификации педагогических работников Челябинской области. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2024; № 4 (61): 5–15.
3. Костенко М.А. Аксиологическая компетентность и профессиональный опыт педагога: перспективы дополнительного образования. *Педагогический ИМИДЖ.* 2025; Т. 19, № 3 (68): 395–412.
4. Мокроусов С.И., Кашина Н.И., Зуев П.В. Новые направления повышения квалификации учителей ИЗО и черчения в свете требований федеральной образовательной программы. *Педагогическое образование в России.* 2024; № 2: 253–258.
5. Китикарь О.В., Левченко Н.В. Особенности проектирования муниципальной системы педагогического образования в информационной образовательной среде. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; № 77-4: 96–99.

References

1. Gukalenko O.V., Kitikar' O.V. Obnovlenie regional'noj sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: cennostnyj podhod i social'no-obrazovatel'nye praktiki. *Cennosti i smysly.* 2023; № 4 (86): 41–53.
2. Barabas A.A. Federal'nye proekty v sfere obrazovaniya kak celevye orientiry dlya proektirovaniya soderzhaniya povysheniya kvalifikacii pedagogicheskih rabotnikov Chelyabinskoj oblasti. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2024; № 4 (61): 5–15.
3. Kostenko M.A. Aksiologicheskaya kompetentnost' i professional'nyj opyt pedagoga: perspektivy dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Pedagogicheskij IMIDZh.* 2025; T. 19, № 3 (68): 395–412.
4. Mokrousov S.I., Kashina N.I., Zuev P.V. Novye napravleniya povysheniya kvalifikacii uchitelej IZO i chercheniya v svete trebovanij federal'noj obrazovatel'noj programmy. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2024; № 2: 253–258.
5. Kitikar' O.V., Levchenko N.V. Osobennosti proektirovaniya municipal'noj sistemy pedagogicheskogo obrazovaniya v informacionnoj obrazovatel'noj srede. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; № 77-4: 96–99.

*Статья поступила в редакцию 22.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-105-107

***Mungieva N.Z.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: georgia1972@mail.ru*

**REGIONAL EDUCATIONAL CLUSTER AS A MECHANISM FOR ENSURING CONTINUITY OF TEACHER EDUCATION.** Analyzing the scientific and methodological literature and her own experience of professional and pedagogical activity, the author examines the possibilities inherent in the regional educational cluster as a means of ensuring continuity in the Russian pedagogical education system. The transformational challenges facing Russian education at the national and regional levels are being specified. Directions of activity of educational organizations and other structures interested in improving the quality of teacher training at various levels are determined, in the implementation of which it is necessary to find answers to such challenges. The concept of "an educational cluster" is defined. The study of its capabilities as a mechanism ensuring the functioning of the system of continuous pedagogical education is carried out. In addition, the relevant potential of the educational cluster is being considered in relation to the space of the regions of Russia, and the main directions of its functioning in this capacity are being studied.

*Key words:* **higher education, postgraduate education, teacher training, continuing education, continuing teacher education, continuity in teacher education, educational cluster**

***Н.З. Мунгиева****, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: georgia1972@mail.ru*

# РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР КАК МЕХАНИЗМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анализируя научно-методическую литературу и собственный опыт профессионально-педагогической деятельности, автор изучает возможности, присущие региональному образовательному кластеру как средству обеспечения преемственности в системе российского педагогического образования. Для этого, прежде всего, конкретизируются трансформационные вызовы, стоящие перед российским образованием на национальном и региональном уровнях. Определяются направления деятельности образовательных организаций и иных структур, заинтересованных в повышении качества подготовки педагогических кадров на разных ступенях, при реализации которых необходимым представляется поиск ответов на такие вызовы. После этого понятию «образовательный кластер» даётся определение. Производится исследование его возможностей как механизма, обеспечивающего функционирование системы непрерывного педагогического образования. Осуществляется, кроме того, рассмотрение соответствующего потенциала образовательного кластера применительно к пространству регионов России, изучаются основные направления его функционирования.

*Ключевые слова:* **высшее образование, послевузовское образование, подготовка педагогических кадров, непрерывное образование, непрерывное педагогическое образование, преемственность в педагогическом образовании, образовательный кластер**

Актуальность рассмотрения образовательных кластеров как сетевых платформ с функционалом, обеспечивающим преемственность педагогического образования, детерминирована комплексом взаимосвязанных факторов. Они, в свою очередь, обусловлены характерными особенностями развития системы образования как на региональном уровне, так и на общероссийском. Во-первых, речь в данной связи должна идти о необходимости ответа на глобальные трансформационные вызовы. Будучи упоминаемы рядом современных авторов (О.В. Гукаленко, И.Э. Куликовская, Р.М. Чумичева, В.А. Кирик, Л.Е. Кудинова [1], А.А. Лозовицкая [2]), такие вызовы связаны с ускорением прогресса в социально-экономической и технологической сферах, влияющим на структуру и содержание трудовой деятельности учителя, преподавателя и воспитателя. Следовательно, они связаны с формулированием нашей страной и её многонациональным народом и профессиональным сообществом новых требований к ходу и результатам подготовки педагогических кадров. Это означает актуализацию поиска новых моделей организации образовательного процесса, позволяющих оперативно адаптироваться к динамичным условиям. Во-вторых, актуальность обозначенной проблематики усиливается спецификой региональных вызовов. Под эту категорию подпадают научно-исследовательские, методические, аксиологические и социально-политические тенденции, требующие особого внимания и учёта при разработке и реализации стратегий развития непрерывного педагогического образования.

В условиях, когда успешность поиска ответов на охарактеризованные выше вызовы является одним из главных аспектов процесса, направленного на обеспечение качественной подготовки педагогических кадров, перспективным представ-

ляется исследование потенциала регионального образовательного кластера. Согласно ряду современных исследований (А.А. Лозовицкая [2], S. Haus-Reve, B.T. Asheim [3], Д.Н. Луганцев [4]), он представляет собой один из действенных механизмов интеграции образовательного пространства и достижений его соответствия требованиям современности.

Таким образом, цель данной статьи – рассмотрение возможностей регионального образовательного кластера как средства обеспечения преемственности педагогического образования.

Задачи, которые необходимо решить для её достижения, могут быть сформулированы следующим образом: конкретизировать вызовы, стоящие перед российским образованием на национальном и региональном уровнях; исследовать возможности образовательного кластера как механизма, обеспечивающего функционирование системы непрерывного педагогического образования; рассмотреть соответствующий его потенциал применительно к образовательному пространству регионов России.

Научная новизна исследования заключается в том, что на его страницах был изучен потенциал образовательного кластера как средства обеспечения преемственности педагогического образования на региональном уровне.

Теоретическая значимость состоит в конкретизации вызовов, стоящих сегодня перед системой подготовки будущих, переподготовки и повышения квалификации практикующих учителей, воспитателей, преподавателей, на уровне Российской Федерации и отдельных её субъектов.

Практическая значимость – в исследовании возможностей образовательного кластера как механизма, обеспечивающего функционирование системы непрерывного педагогического образования.

Во время решения этих задач автор использовала такие методы исследования, как изучение специальной литературы, посвящённой проблематике статьи, анализ собственного опыта профессионально-педагогической деятельности.

На текущем этапе своего развития педагогическое образование в нашей стране подвержено воздействию комплекса трансформационных вызовов. Д.Н. Луганцев [4] указывает на то, что эти вызовы детерминированы процессами, происходящими как на глобальном, так и на локальном уровнях. С.Б. Куликов [5], отмечая дихотомию соответствующих вызовов, разделяет их на две группы (табл. 1).

Таблица 1

Группы трансформационных вызовов, стоящих перед отечественной системой педагогического образования

| № | Группа | Особенности проявления |
|---|---|---|
| 1. | Влияющие на развитие культуры и социума | Проявляются во всех аспектах педагогического образования |
| | | В большинстве случаев имеют глобальный или национальный характер |
| 2. | Возникшие как результат научно-технического прогресса | Оказывают воздействие в основном на технологическую сторону процесса подготовки педагогов |

Таким образом, метаморфозы в области педагогического образования представляют собой закономерные следствия научно-технических, экономических и социальных преобразований. Они обусловливают изменения в запросе государства и его граждан на педагогические кадры. Если большую часть истории России и мира воспитатели, учителя и преподаватели должны были характеризоваться только традиционной профессиональной компетентностью, то сегодня, в условиях неопределённости, спонтанности и стремительности изменений, происходящих во всех сферах жизни общества, в число обязательных черт их профессионального портрета входят также система универсальных «мягких», или «гибких» навыков, а равно и компетенции, позволяющие эффективно использовать цифровые образовательные технологии. Только такие педагоги в условиях эскалации инновационных процессов смогут преодолеть следующие проблемы: отсутствие баланса между обучением и воспитанием; несоответствие содержания образования необходимым к формированию у детей, подростков и юношества знаниям и навыкам; поиск новых научных, учебных и методических ресурсов в практически неограниченном информационном поле.

Резюмируя, отметим, что лишь педагогические кадры, характеризующиеся гармоничным развитием предметных и надпредметных компетенций, готовые к широкому использованию цифровых технологий в своей деятельности, в ближайшем будущем окажутся в состоянии обеспечивать устойчивое развитие доверенных им учащихся (воспитанников), дальнейшее совершенствование системы образования и общества в целом. Зарубежные авторы S. Haus-Reve и B.T. Asheim [3] упоминают определённый дисбаланс между спросом на педагогические кадры с достаточным уровнем выраженности соответствующих знаний, умений, навыков и существующим предложением на региональных рынках труда. Данные авторы также подчёркивают, что необходимыми условиями ликвидации подобного рода дефицитов являются идентификация характерных черт функционирования образовательной системы в конкретном регионе, выявление особенностей действия в нём рассмотренных выше факторов, а также осуществление своевременного мониторинга и регулирования ситуации с учётом этих моментов [3]. В этой связи создание региональных образовательных кластеров представляется перспективным направлением, ориентированным на устранение дисбаланса между различными элементами системы подготовки педагогических работников. Они, по словам О.В. Гукаленко с соавторами [1], обеспечивают широкие возможности для реализации профессионального сетевого взаимодействия между образовательными организациями в вопросах, связанных с формированием у будущих и действующих педагогов рассматриваемых качеств. Однако прежде, чем переходить непосредственно к рассмотрению их преимуществ в качестве инструментов, обеспечивающих функционирование системы непрерывного педагогического образования на федеральном уровне, следует рассмотреть, как вызовы, относящиеся к рассмотренным выше группам, могут влиять на региональные образовательные системы. Результаты анализа автором собственной педагогической практики, а также знакомства с рядом наименований научной и методической литературы (А.А. Лозовицкая [2], Д.Н. Луганцев [4], С.Б. Куликов [5]) позволяют выявить комплекс вызовов, представляющихся особенно актуальными в пространстве такого региона, как Республика Дагестан. Их можно классифицировать по четырём направлениям (табл. 2).

В рамках данного исследования категорию «образовательный кластер» мы будем понимать следующим образом: отраслевое научно-образовательное пространство, интегрирующее учебные и исследовательские среды и ресурсы на основе принятых профессионально-педагогическим сообществом целей и задач совместной деятельности, ценностей командного взаимодействия, принципов партнёрства, а равно и ожидаемых результатов. Соответствующий феномен характеризуется включением в его структуру образовательных организаций различного уровня. Между ними реализуется сотрудничество на основе заключённых

Таблица 2

Классификация трансформационных вызовов, требующих немедленного ответа со стороны региональных систем педагогического образования, по направлениям

| № | Направление | Особенности проявления |
|---|---|---|
| 1. | Научно-исследовательское | Вызовы, которые встают при реализации организациями педагогического образования и смежными структурами данного направления их деятельности, как правило, обусловлены следующими противоречиями в системе подготовки педагогических кадров: между необходимостью обеспечения единства науки и образования, с одной стороны, нехваткой профессорско-преподавательского состава, способного эффективно действовать в условиях реализации соответствующих программ; необходимостью прогнозирования перспективных стратегий развития образования, науки, социума, личности и дефицитом представителей научной элиты, способных к регулярной эффективной реализации такого рода деятельности. Актуальным путём ответа на подобные вызовы является создание в пространстве региона эффективной научной педагогической среды |
| 2. | Методическое | Данные вызовы современные авторы (О.В. Гукаленко, И.Э. Куликовская, Р.М. Чумичева, В.А. Кирик, Л.Е. Кудинова [1], С.Б. Куликов [5]) связывают, как правило, с необходимостью активного внедрения инновационных технологий в систему непрерывного педагогического образования. В данном случае существенным аспектом является также обеспечение эффективного сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов студентов и практикующих педагогов, ориентированных на приобретение ими необходимых навыков профессиональной деятельности, формирование портфолио, включающего инновационные модели, виды деятельности и технологии, основанные, в том числе, на цифровых решениях |
| 3. | Аксиологическое | Ответ на трансформационные вызовы при реализации данного направления связан с принятием мер, направленных на повышение социальной значимости личности педагога и его деятельности. Это, в свою очередь, подразумевает оказание эффективной помощи и поддержки студентам и выпускникам соответствующего профиля в карьерном планировании и трудоустройстве, а также активизацию деятельности по ранней профориентации |
| 4. | Политическое | Связанные с работой в этом направлении трансформационные вызовы обусловлены требованиями действующих нормативно-правовых актов к качеству подготовки педагогических кадров, обеспечению лидерства нашей страны в данной сфере |

соглашений и ориентированных на обеспечение преемственности в деле подготовки педагогических кадров, а равно и на реализацию научно-исследовательской деятельности в данной сфере.

А.А. Лозовицкой [2] при этом отмечается, что образовательный кластер является весьма эффективным инструментом развития образования, в частности обеспечения преемственности между различными уровнями обучения будущих педагогов, поскольку способствует объединению ресурсов образования, фундаментальной, прикладной науки, а равно и бизнеса для достижения общих целей. В качестве ключевых механизмов обеспечения непрерывности образовательной деятельности Д.Н. Луганцев [4] называет следующие: сетевое взаимодействие; обеспечивающая его эффективность совместная инфраструктура; проведение входящими в кластер организациями совместных исследований и разработок.

Преимущество при этом отдаётся вузу, силами администрации, методистов и профессорско-преподавательского состава которого задаются векторы взаимодействия в обеспечении надлежащего качества подготовки педагогов на каждом уровне. Таким образом, на уровне региона целью образовательного кластера как средства обеспечения преемственности педагогического образования является эффективное формирование единого научного, образовательного и профориентационного пространства, ориентированного на обеспечение качественной подготовки педагогических кадров. Вслед за уже упоминавшимися S. Haus-Reve и B.T. Asheim [3] отметим, что достижение этой цели представляется возможным при реализации определённых стратегических векторов деятельности.

Основываясь на собственном опыте профессионально-педагогической деятельности, к ним мы можем отнести следующие:

– организация работы системы профессиональной ориентации, отбора и сопровождения абитуриентов, характеризующейся наличием функционала, позволяющего обеспечить для обучающихся школ, организаций СПО и вузов стандартизированный доступ к образовательным программам, ресурсам и инфраструктуре ведущих ОО;

– разработка и последующее распространение инновационных научно-образовательных технологий в региональную систему подготовки педагогических кадров при формировании «профессионального портфеля» педагога, содержащего наиболее актуальные в текущих условиях компетенции;

– совершенствование механизмов партнерского взаимодействия между ОО, направленных на создание эффективной системы независимой оценки качества педагогических кадров, а на основе результатов такой оценки – повышения результативности обучения педагогических работников на различных уровнях взаимодействия;

– консолидация ресурсов государства и образовательных организаций региона в целях создания механизма подготовки высококвалифицированных кадров для отрасли «Образование»;

– совершенствование в границах региона наук об образовании, ориентированных на разработку прогностических моделей процесса становления педагога будущего, готового не просто к адаптации в современных динамичных условиях, но к полноценному участию в трансформации образования и ответу на соответствующие вызовы.

В связи с вышеизложенным целесообразной представляется организация деятельности региональных образовательных кластеров как средств обеспечения преемственности в педагогическом образовании по трём основным направлениям. В свою очередь, каждое из них представляет собой, по сути, одну из тесно взаимосвязанных с двумя другими ступеней, ведущих к достижению преемственности между различными уровнями подготовки работников сферы образования.

Первое из этих направлений мы можем озаглавить следующим образом: «Педагог регионального образовательного кластера». Его реализация подразумевает проектирование и использование по ходу повседневной практики механизмов профессионального признания индивидуальных достижений наиболее талантливых педагогов из числа выпускников вузов региона. Необходимым в данной связи представляется проведение описанных, например, О.В. Гукаленко с соавторами [1], процедур независимой экспертизы профессиональной квалификации работников образовательной сферы с последующим их занесением в реестр ведущих педагогов России.

Второе направление – «Педагог-исследователь». Процесс его реализации ориентирован на стимулирование разработки и трансфера современных педагогических технологий и методик, обеспечивающих приращение эффективности образовательного процесса. В рамках этого направления региональный образовательный кластер выступает как своего рода сетевая интеллектуальная площадка, позволяющая консолидировать усилия педагогов, психологов, социологов и экономистов в деле реализации междисциплинарных исследований образовательного пространства. Таким образом может быть обеспечена высокая результативность обсуждения фронтирных исследований в области моделей и практики подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, реализующих профессиональные обязанности на территории субъектов Российской Федерации.

Направление «Кандидат в студенты/Кандидат в педагоги» выступает как формат социализации представителей молодёжной среды. Следовательно, его воплощение в практике работы регионального образовательного кластера позволит эффективно формировать механизмы доступа обучающихся общеобразовательных организаций к ресурсам и инфраструктуре ведущих вузов рассматриваемого профиля. В рамках этого направления должны производиться разработка и внедрение сервисов профориентационного тестирования, оказание юным кандидатам помощи по ходу формирования индивидуальных образовательных траекторий, реализация программ довузовской подготовки, подготовки к поступлению в вузы, а равно и привлечение обучающихся к активному участию в научно-исследовательской и проектной деятельности, реализуемой на базе учебно-научных подразделений региональных вузов, реализующих образовательные программы по направлению «Педагогическое образование».

Таким образом, региональный образовательный кластер является одним из действенных механизмов интеграции образовательного пространства и достижения его соответствия требованиям современности. Занимаясь его организацией, следует обратить внимание на трансформационные вызовы современности. Они могут быть условно разделены на влияющие на развитие культуры и социума и возникшие как результат научно-технического прогресса. На региональном уровне это означает необходимость активного поиска ответов на вызовы, встающие на пути реализации следующих направлений деятельности: научно-исследовательское, методическое, аксиологическое, политическое.

Образовательный кластер – это отраслевое научно-образовательное пространство, интегрирующее учебные и исследовательские среды и ресурсы на основе принятых профессионально-педагогическим сообществом целей и задач совместной деятельности, ценностей командного взаимодействия, принципов партнёрства, а равно и ожидаемых результатов. Феномен, обозначаемый им, характеризуется включением в его структуру образовательных организаций различного уровня. Между этими организациями, в свою очередь, реализуется сотрудничество на основе заключённых соглашений и ориентированных на обеспечение преемственности в деле подготовки педагогических кадров, а равно и на реализацию научно-исследовательской деятельности в данной сфере.

На региональном уровне основной целью функционирования образовательного кластера как средства обеспечения преемственности педагогического образования является эффективное формирование единого научного, образовательного и профориентационного пространства, ориентированного на обеспечение качественной подготовки педагогических кадров. Достижение этой цели представляется возможным при реализации стратегических векторов деятельности, разобранных в тексте статьи. Рациональной представляется организация его деятельности по направлениям «Педагог регионального образовательного кластера», «Педагог-исследователь», «Кандидат в студенты/Кандидат в педагоги».

Библиографический список


1. Гукаленко О.В., Куликовская И.Э., Чумичева Р.М., Кирик В.А., Кудинова Л.Е. Образовательный кластер Южного федерального округа: сетевая площадка трансформации педагогического образования. *Ценности и смыслы.* 2025; № 3 (97): 96–114.
2. Лозовицкая А.А. Формирование медиаграмотности в рамках муниципального образовательного кластера. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.* 2022; № 1: 44–47.
3. Haus-Reve S., Asheim B.T. The role of clusters in addressing societal challenges in European regions. *European Planning Studies.* 2023; Vol. 32 (9): 1927–1942.
4. Луганцев Д.Н. Реализация потенциальных возможностей образовательного кластера регионального вуза в процессе формирования основ профессионального имиджа будущих специалистов творческих специальностей. *Проблемы современного педагогического образования.* 2024; № 85-4: 242–246.
5. Куликов С.Б. Новые вызовы современности и педагогическое образование. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2019; № 3 (200): 7–9.


References


1. Gukalenko O.V., Kulikovskaya I.`E., Chumicheva R.M., Kirik V.A., Kudinova L.E. Obrazovatel'nyj klaster Yuzhnogo federal'nogo okruga: setevaya ploschadka transformacii pedagogicheskogo obrazovaniya. *Cennosti i smysly.* 2025; № 3 (97): 96–114.
2. Lozovickaya A.A. Formirovanie mediagramotnosti v ramkah municipal'nogo obrazovatel'nogo klastera. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova.* 2022; № 1: 44–47.
3. Haus-Reve S., Asheim B.T. The role of clusters in addressing societal challenges in European regions. *European Planning Studies.* 2023; Vol. 32 (9): 1927–1942.
4. Lugancev D.N. Realizaciya potencial'nyh vozmozhnostej obrazovatel'nogo klastera regional'nogo vuza v processe formirovaniya osnov professional'nogo imidzha buduschih specialistov tvorcheskih special'nostej. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2024; № 85-4: 242–246.
5. Kulikov S.B. Novye vyzovy sovremennosti i pedagogicheskoe obrazovanie. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2019; № 3 (200): 7–9.


*Статья поступила в редакцию 24.02.26*

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-108-111

***Pakhomova I.N.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Institute, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0002-3838-5888, E-mail: pakhomova-in@rudn.ru*
***Terechik L.B.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Russian Language Department № 3, Russian Language Institute, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0002-8899-7268, E-mail: terechik-lb@rudn.ru*
***Ivanova A.S.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian Language Institute, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0002-5100-0305, E-mail: ivanova-as@rudn.ru*

**USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING READING TECHNIQUES AT LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.** The article examines a problem of teaching reading skills in the course of Russian as a Foreign Language (RFL) at the preparatory faculty using digital technologies. In the current context of studying RFL, reading is a key component of speech activity, especially in the later stages of language acquisition, as it is the primary means of teaching writing and speaking. A study of international students' reading speed shows that international students currently studying at the preparatory faculty of RUDN University read slowly and, consequently, perceive information slowly. Thus, there is an objective need for effective teaching methods not only for reading as a speech activity but also for its technical components. The paper presents a model for developing an e-course aimed at improving reading skills and, in particular, increasing reading speed.
*Key words:* **reading, digital technologies, Russian as a foreign language, pre-university education**

***И.Н. Пахомова****, канд. филол. наук, доц., Институт русского языка Российского университета дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: pakhomova-in@rudn.ru*
***Л.Б. Тёрёчик****, канд. пед. наук, доц., Институт русского языка Российского университета дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: terechik-lb@rudn.ru*
***А.С. Иванова****, канд. пед. наук, доц., Институт русского языка Российского университета дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: ivanova-as@rudn.ru*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ РКИ

Данная статья посвящена проблеме обучения технике чтения на уроках русского языка как иностранного (РКИ) на подготовительном факультете с использованием цифровых технологий. В современных условиях изучения РКИ чтение является ключевым компонентом речевой деятельности, особенно на более поздних этапах изучения языка, так как представляет собой основное средство обучения письму и говорению. Проведённое исследование скорости чтения иностранных студентов показывает, что в настоящее время иностранцы, обучающиеся на подготовительном факультете РУДН, читают медленно и, соответственно, медленно воспринимают информацию. Таким образом, существует объективная необходимость в эффективных методиках обучения не только чтению как виду речевой деятельности, но и его техническим составляющим. В работе представлена модель для разработки электронного курса, направленного на улучшение техники чтения и, в частности, увеличение его скорости.
*Ключевые слова:* **чтение, цифровые технологии, русский язык как иностранный, довузовское образование**

Актуальность настоящего исследования определяется рядом взаимосвязанных факторов. Во-первых, существует устойчивая потребность в целенаправленном развитии техники чтения у иностранных учащихся, для которых этот навык является одним из ключевых условий успешного обучения. Во-вторых, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) всё активнее внедряются в образовательный процесс на этапе довузовской подготовки, что открывает новые возможности для организации учебной работы. В-третьих, современное развитие социальной коммуникации выдвигает на первый план умение вести общение с помощью различных технических средств, и чтение в цифровой среде становится частью этой компетенции.

Цель исследования состоит в том, чтобы разработать модель обучения чтению на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ). Предполагается, что данная модель будет реализована в виде цифрового ресурса, призванного помочь иностранным учащимся повысить скорость чтения и усовершенствовать его технику.

В ходе работы решались следующие задачи:

1. Измерить скорость чтения иностранных студентов, обучающихся на подготовительном факультете, на различных этапах их учебного пути.
2. Охарактеризовать основные принципы, на которых строится модель обучения технике чтения.
3. Установить виды и типы заданий, пригодных для цифровой реализации модели и способных содействовать увеличению скорости чтения и улучшению его техники.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что в ней рассматриваются проблемы, связанные с обучением иностранных учащихся чтению на довузовском этапе. Решение этих проблем в перспективе способствует повышению эффективности учебного процесса в целом.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов при создании цифровых образовательных ресурсов для факультетов довузовской подготовки, а также при подготовке учебных пособий по РКИ.

Новизна работы обусловлена тем, что имеющиеся на сегодняшний день программы обучения РКИ, функционирующие в формате ИКТ, как правило, реализуют комплексный подход, направленный на формирование общей коммуникативной компетенции. Между тем адресная, специализированная ориентация на развитие такого сложного вида речевой деятельности, как чтение, – вида деятельности, требующего особого внимания в силу его значимости для всего образовательного процесса, – в этих программах практически отсутствует. Именно этот пробел побудил авторов обратиться к созданию модели обучения технике чтения, опирающейся на цифровые технологии.

Чтение представляет собой рецептивный вид речевой деятельности, суть которого состоит в декодировании и интерпретации графически зафиксированного сообщения [1]. Качество интерпретации принято оценивать по трём параметрам – полноте, точности и глубине понимания прочитанного [2, с. 16]. Когда речь идёт о чтении на неродном языке, задача существенно усложняется. Воссоздание авторского замысла в этом случае зависит не только от уровня языковой подготовки читающего, но и от степени его знакомства с текстовыми конвенциями и жанровыми особенностями. Кроме того, процесс иноязычного чтения протекает в условиях постоянного взаимодействия первого и второго языков [2; 3; 4]. К. Кода подчёркивает, что любое конкретное читательское умение опирается на определённый пласт лингвистических знаний и формируется именно в точке пересечения двух языковых систем [5].

Отсюда вытекает необходимость планомерного развития лингвистической компетенции учащегося в нескольких её измерениях – орфографическом, фонологическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом. Именно эта компетенция обеспечивает понимание текста на уровне отдельного предложения. Вместе с тем параллельно должны формироваться и надфразовые умения, в частности способность распознавать дискурсивные маркеры, определять композиционную структуру текста и его жанровую принадлежность.

Конкретный набор стратегий работы с текстом обусловливаться задачами того этапа обучения, на котором находится учащийся. Стремление к усилению учебной автономии стимулирует методистов в области РКИ к разработке приёмов, которые помогают студентам самостоятельно извлекать информацию из разнородных источников, анализировать её и подвергать критической оценке.

Обе методические традиции – отечественная и зарубежная – рассматривают чтение как центральный вид учебной деятельности в вузовской среде. Его роль связывается с процессами адаптации иностранных учащихся к новым академическим условиям и со становлением академической грамотности, понимаемой как способность полноценно функционировать в международном образовательном пространстве [6].

Вместе с тем теоретические основания двух школ существенно расходятся [7]. Американская лингводидактика опирается на бихевиористскую модель, в центре которой – приспособление обучающегося к речевой среде. Отечественная же традиция, восходящая к идеям Л.С. Выготского о социальной природе психических процессов, трактует организацию обучения как средство целенаправленного формирования речевых психофизиологических механизмов, необходимых для чтения на иностранном языке.

В зарубежной классификации принято разграничивать интенсивное и экстенсивное чтение. В отечественной терминологии им соответствуют аналитическое, или дискурсивное и синтетическое, или курсорное чтение. Интенсивная работа с текстом при этом рассматривается как подготовительная ступень, предшествующая переходу к экстенсивному чтению. Следует, однако, отметить, что экстенсивное чтение изучалось главным образом на материале художественной прозы, тогда как академические и профессиональные тексты по-прежнему остаются на периферии исследовательского внимания.

Выступая рецептивным звеном академического цикла, то есть реализуя функцию «чтения для усвоения знаний» (reading-to-learn), чтение одновременно закладывает основу для порождения дисциплинарного дискурса, или «чтения для письма» (reading-to-write). Модель интегрированного обучения чтению и письму, широко применяемая в зарубежной практике, базируется на доказанной взаимодополняемости этих двух видов деятельности. Их совместное развитие признаётся более результативным, чем изолированная тренировка каждого из них по отдельности, и в большей мере соответствует реальным условиям, в которых протекает обучение в высшей школе.

Развитие коммуникативной компетенции в области чтения предполагает прежде всего выработку у обучающегося устойчивых читательских механизмов. Именно они обеспечивают высокую скорость восприятия печатной информации – необходимое условие для последующего перехода к целенаправленной работе над пониманием содержания прочитанного текста.

Для изучения указанной проблематики мы провели исследование, в котором измерялась скорость чтения иностранных учащихся, представляющих различные страны. При проведении замеров принимались во внимание уровень языковой подготовки участников, объём предложенного для чтения материала и качественные характеристики чтения на каждом этапе. Полученные результаты представлены ниже.

**Уровень А1**

Выборку данного этапа составил 21 человек: 13 студентов прибыли из Китая, Турцию и Афганистана и представляли по два участника, ещё по одному студенту – из Гвинеи-Бисау, Йемена, Египта и Сан-Томе и Принсипи. Все участники владели русским языком на элементарном уровне, соответствующем начальному этапу обучения.

Для чтения им был предложен текст объёмом 200 слов.

| | | |
|---|---|---|
| Максимальное время | 10 мин. 34 сек | Студент из Афганистана |
| Минимальное время | 1 мин. 40 сек. | Студент из Китая |
| Максимальная скорость чтения (слов/мин.) | 120 | Студент из Китая |
| Минимальная скорость чтения (слов/мин.) | 18,92744479 | Студент из Афганистана |
| Среднее время (для большинства студентов) | ≤ 4 мин. | |
| Средняя скорость чтения (слов/мин.) | Около 55 | |

**Уровень А2**

На данном этапе в эксперименте были задействованы 36 студентов. Наибольшую часть выборки составляли представители Китая (12 человек) и Вьетнама (9 человек); шестеро прибыли из Гвинеи, по два – из Колумбии, Гаити и Индии, по одному – из Иордании, Замбии и Боливии. Уровень владения русским языком у всех участников соответствовал базовому (А2).

Для чтения им был предложен текстовый фрагмент, насчитывающий 295 слов.

| | | |
|---|---|---|
| Максимальное время | 9 мин. | Студент из Китая |
| Минимальное время | 2 мин. 14 сек. | Студент из Индии |
| Максимальная скорость чтения (слов/мин) | 132,0895522 | Студент из Индии |
| Минимальная скорость чтения (слов/мин) | 32,77777778 | Студент из Китая |
| Среднее время (для большинства студентов) | ≤ 4 мин | |
| Средняя скорость чтения (слов/мин) | 70 | |

**Уровень В1**

Группа данного уровня включала 10 человек. Вьетнам и Китай были представлены двумя студентами каждый, остальные участники – по одному от каждой из шести стран: Гвинеи, Гаити, Замбии, Эквадора, Ирака и Афганистана. Владение русским языком у всех обучающихся отвечало требованиям первого сертификационного уровня, что предполагает уверенное пользование языком в основных коммуникативных ситуациях.

Им был предложен для прочтения текст объёмом 700 слов.

| | | |
|---|---|---|
| Максимальное время | 12 мин. 10 сек. | Студент из Китая |
| Минимальное время | 6 мин. 52 сек. | Студент из Эквадора |
| Максимальная скорость чтения (слов/мин) | 101,9417476 | Студент из Эквадора |
| Минимальная скорость чтения (слов/мин) | 57,53424658 | Студент из Китая |
| Среднее время (для большинства студентов) | 8,5 мин. | |
| Средняя скорость чтения (слов/мин) | 80 | |

Результаты исследования показали, что иностранные слушатели подготовительного факультета РУДН читают с относительно невысокой скоростью. Данный показатель оказывается существенно ниже того уровня, который необходим для эффективной учебной деятельности в условиях русскоязычной образовательной среды. Недостаточная скорость чтения напрямую влияет на темп восприятия и переработки текстовой информации и, как следствие, затрагивает широкий круг аспектов учебной деятельности. Умение быстро и точно извлекать содержание из письменного текста представляет собой одно из базовых условий успешного освоения образовательной программы. По этой причине недостаточная сформированность данного навыка становится серьёзным препятствием для академического продвижения учащихся.

Для решения обозначенной проблемы была спроектирована обучающая модель, ориентированная на совершенствование техники чтения в рамках курса русского языка как иностранного. Модель воплощена в виде электронного ресурса, рассчитанного как на дистанционную, так и на автономную работу обучающегося. Дистанционный формат предполагает взаимодействие с преподавателем в режиме онлайн, тогда как автономный режим позволяет учащемуся самостоятельно работать с материалами без непосредственного участия педагога. Обращение к цифровому формату обусловлено необходимостью оптимизировать и интенсифицировать довузовскую языковую подготовку иностранных студентов.

Электронная среда, на наш взгляд, наиболее полно отвечает задаче выстраивания гибкой индивидуальной образовательной траектории. Она устраняет ограничения, обусловленные географическим местоположением студента, что особенно важно для учащихся, находящихся в разных часовых поясах или не имеющих возможности регулярно посещать учебное заведение. Кроме того, электронный формат открывает возможности для свободного варьирования графика и продолжительности занятий в соответствии с индивидуальными потребностями учащегося. Вместе с тем цифровая среда обеспечивает объективный контроль уровня сформированных навыков и знаний посредством автоматизированной фиксации результатов выполнения заданий.

Описываемая модель базируется на следующих принципах:

1. **Соответствие уровню обучения – А1, А2, В1**. Структура заданий, их содержание и лексическое наполнение должны быть согласованы с целями и задачами каждого конкретного этапа обучения. Иными словами, сложность материала и ожидаемые результаты возрастают поэтапно вместе с уровнем языковой подготовки учащегося. Такой подход обеспечивает последовательное и планомерное развитие читательских навыков на протяжении всего периода обучения.
2. **Соотнесённость видов и типов заданий с этапами рецепции печатного текста**. Процесс рецепции текста включает несколько последовательных стадий. Первая из них – зрительное восприятие графического облика слов. За ней следует распознавание лексических и грамматических значений воспринятых единиц. Наконец, происходит осмысление высказывания в целом, в том числе установление предикативных и темо-рематических связей. Исходя из этого, задания цифрового ресурса должны охватывать:

– чтение слогов, слов, словосочетаний и предложений с поступательным наращиванием скорости, что предполагает постепенное сокращение времени демонстрации печатного материала;

– заполнение пропусков в предложениях и текстах подходящими лексическими единицами из предложенного перечня;

– распознавание однокоренных, синонимичных и антонимичных слов;

– установление смысловых связей между частями высказывания;

– определение того, соответствуют ли предложенные утверждения содержанию прочитанного текста.

Ограничение во времени. Каждое задание должно выполняться в рамках строго отведённого временного лимита, что призвано стимулировать рост скорости чтения. При переходе к заданиям следующего блока отводимое время сокращается, повышая тем самым требования к автоматизму читательских операций.

Наличие минимального порога прохождения. Для любого задания необходимо установить допустимое количество ошибок, при превышении которого результат считается неудовлетворительным.

Изменение языковой базы. При повторном выполнении какого-либо задания языковой материал должен обновляться. Такая организация позволяет разнообразить содержание тренажёра и исключить механическое воспроизведение ранее запомненных ответов.

Для наглядной демонстрации формата ресурса рассмотрим некоторые виды заданий, иллюстрирующие практическую реализацию модели.

Большинство заданий уровня А1 нацелено на выработку автоматизма читательской техники. Помимо лексики, входящей в Лексический минимум уровня А1, языковое наполнение заданий включает определённую долю незнакомых слов. Это сделано для того, чтобы учащийся мог перенести формируемый навык чтения на новый, ранее не встречавшийся языковой материал. При этом понимание и запоминание таких слов не входит в число требуемых учебных задач.

***Задание 1***. **Прочитайте новые слова** (*слева*)**. Найдите слова, которые вы прочитали** (*слова справа*). **У вас есть 3 минуты** (*через 3 минуты задание исчезает*).

**пирамида**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| всегда | | всегда | выгода | везде |
| все | го | весло | вести | всего |
| вти | рать | вытирать | втирать | выбирать |
| вты | кать | выдыхать | взывать | втыкать и т. д. |

***Задание 2.*** **Прочитайте текст и восстановите пропущенные элементы.**

**(а) Ознакомьтесь с текстом. На чтение отводится 5 минут** (*по истечении указанного времени текст исчезает с экрана*).

Обучающийся читает следующий фрагмент:

Пропавшие очки

Меня зовут Том, я студент. Я учусь в университете и живу в общежитии. Сегодня утром я потерял свои очки. Я искал их повсюду: в сумке, в шкафу, на столе, на стуле, на полке, на полу, на шкафу, в чемодане и даже под кроватью.

В комнате стояло зеркало. Посмотрев в него, я понял, что очки всё это время были у меня на голове.

**(б) Вспомните содержание прочитанного фрагмента и вставьте нужные предлоги в пропуски. Время выполнения – 3 минуты.**

На экране обучающийся видит следующий вариант текста:

Меня зовут Том, я студент. Я учусь … университете и живу … общежитии. Сегодня утром я потерял свои очки. Я искал их … сумке, … шкафу, … столе, … стуле, … полке, … полу, … шкафу, … чемодане и даже под кроватью. … комнате стояло зеркало. Я увидел … зеркале, что мои очки были у меня … голове.

Для заполнения пропусков предусмотрен выпадающий перечень вариантов (в, на).

***Задание 3.*** **Просмотрите приведённый ряд слов и определите, какое из них является лишним. На выполнение отводится 3 минуты.**

Обучающемуся предъявляется следующий набор слов:

Хлеб, масло, сыр, колбаса, рыба, мясо, курица, чашка.

***Задание 4***. **Изучите приведённые ниже слова и выделите среди них те, которые относятся к одной тематической группе. Время работы составляет 3 минуты.**

Вариант 1. Одежда.

1) платье, 2) стол, 3) шапка, 4) автобус, 5) телефон, 6) рубашка, 7) кресло, 8) зонт, 9) костюм, 10) часы.

***Задание 5***. **Прочитайте представленный ниже фрагмент и выберите верный вариант ответа. На работу с текстом отводится 10 минут.**

Я живу в Москве. Меня зовут Юрий Петрович Антонов. Я работаю инженером на заводе. У меня есть семья – жена и сын. Мы живём в центре города, на улице Чехова. Моя жена – врач, она работает в поликлинике. И т. д.

| **Вопрос** | **Выбор ответа** |
|---|---|
| 1. Юрий Петрович живёт в Москве или в Петербурге? | Москва/Петербург |
| 2. Он инженер или врач? | Инженер/врач |
| 3. У него есть семья? | Да/нет |
| 4. Кто его жена? | Инженер/врач |

На основе того же текста могут быть сформированы различные типы упражнений. Первый из них предполагает подстановку слов из предложенного перечня в пропуски, оставленные в тексте:

***Задание 5а.*** **Ознакомьтесь с текстом и заполните пропуски, выбирая подходящие слова из приведённого ниже списка. На работу отводится 5 минут.**

Я … . Меня зовут Юрий Петрович, а моя …. – Антонов. Я инженер. Я работаю на заводе. У меня есть …. : жена и сын. Мы живём в центре, на улице Чехова. Моя … – врач. Она работает в поликлинике. И т.д. Список слов: жена, москвич, семья, фамилия …

Второй тип – конструирование фраз на материале того же фрагмента:

***Задание 5б.*** **Соберите законченные фразы из предложенных элементов. Время выполнения – 5 минут.**

| | |
|---|---|
| Я работаю … | жена и сын. |
| У меня есть … | в поликлинике |
| Мы живём … | на заводе. |
| Моя жена работает … | на улице Чехова. |

На **уровне А2** перед методистами стоит задача дальнейшего развития сформированных ранее навыков и умений чтения, на что и направлены задания этого блока. Варианты заданий содержат и знакомую, и новую лексику, что, как отмечалось, помогает переносить сформированные навыки на незнакомый материал. Ключевая задача этапа – развитие умения понимать прочитанное и удерживать его в оперативной либо долговременной памяти.

***Задание 1***. **Прочитайте словосочетания и найдите пары синонимов. У вас есть 5 минут.**

| Студент видит: | |
|---|---|
| выполнить<br>быть<br>рассказывать<br>кататься<br>спросить<br>любить | А) ездить<br>В) сообщать<br>Г) бывать<br>Д) сделать<br>Е) задать вопрос<br>Ж) нравиться |

Студенту нужно соединить в пары нужные слова.

***Задание 2.*** **Прочитайте прилагательные. Из списка выберите существительные, которые могут сочетаться с данными прилагательными. У вас есть 3 минуты.**

А) старый,

Б) старший.

*Слова:* учебник, брат, улица, женщина, люди, сестра.

***Задание 3.*** **Прочитайте текст. У вас есть 5 минут. Найдите и выберите однокоренные слова.**

В детстве мой брат любил смотреть на самолёты, которые летали в небе. Поэтому в 17 лет он поступил в лётную школу. Сейчас он лётчик. Он часто рассказывает мне о своих полётах.

*Ответ*: самолёты, летали, лётную, лётчик, полётах.

***Задание 4.*** **Слушайте и читайте текст. Выберите из списка слов нужные глаголы и вставьте их в текст. У вас есть 10 минут.**

| *Студент слышит:* | *Студент видит:* |
|---|---|
| Разговор ночью<br>Один студент пришёл в общежитие поздно ночью и лёг спать. Вдруг он услышал шум и открыл глаза. В его комнате был незнакомый человек.<br>– Что вы там ищете? – спросил студент.<br>И т. д. | Ночной разговор<br>Один студент … в общежитие глубокой ночью и … спать. Неожиданно он … шум и … глаза. В его комнате оказался незнакомец.<br>– Что вы там …? – поинтересовался студент<br>И т..д. |

*Список слов*: пришёл, лёг, услышал, открыл, ищете, ищу, желаю, ищите, найдёте, продолжил.

Задания, предполагающие работу с целостным текстом, могут быть представлены в нескольких разновидностях. В отличие от упражнений, направленных на работу с отдельными словами или предложениями, такие задания требуют от учащегося восприятия текста как единого смыслового целого и учёта контекстуальных связей между его частями.

Во-первых, это задания на подбор наиболее точного заглавия к прочитанному фрагменту. Выполнение подобных заданий предполагает умение выделять главную мысль текста и соотносить её с предложенными вариантами заглавий.

Во-вторых, задания, в которых учащимся предлагается определить, соответствуют ли отдельные высказывания содержанию текста или противоречат ему. Такой формат позволяет проверить точность понимания фактической информации, представленной в тексте, а также способность учащегося различать явно выраженную и подразумеваемую информацию.

В-третьих, задания, требующие восстановить пропущенные слова, выбирая их из заранее предложенного перечня. Данный тип заданий направлен на проверку способности учащегося учитывать контекст при выборе лексической единицы.

Все перечисленные форматы нацелены на контроль понимания прочитанного и одновременно способствуют формированию умения выявлять смысловые связи между языковыми единицами, принадлежащими к различным уровням текстовой организации. Таким образом, работа с целостным текстом развивает у учащегося навыки комплексного анализа письменного сообщения.

***Задание 5***. **Прочитайте текст. Выберите правильный вариант ответа. У вас есть 20 минут.**

Мария Ивановна была бабушкой пятерых внуков – трёх мальчиков и двух девочек. Все они относились к ней с большой теплотой, а она, в свою очередь, искренне их любила и неизменно говорила о каждом из них как о прекрасном, достойном человеке. Внуки регулярно приезжали к бабушке в деревню, где проводили время на отдыхе и с удовольствием пробовали те вкусные блюда, которые она специально для них готовила. К описываемому моменту все они уже стали взрослыми людьми, жили самостоятельно и вели себя ответственно.

Единственным исключением оказался внук по имени Андрей. Он не отличался успехами в школе, поступить в высшее учебное заведение ему не удалось, а те места, где он работал, родственники воспринимали как несерьёзные. Братья и сёстры редко упоминали его в разговорах и, планируя поездку к бабушке, обычно не приглашали его с собой. При этом между собой они постоянно спорили о том, кого из них бабушка ценит больше и кто проявляет к ней самую сильную привязанность. Этот спор неизбежно возникал заново каждый раз, когда они встречались вместе в деревенском доме.

Однажды, в зимнее время, соседи из деревни связались с внуками и передали им тревожную весть: бабушка серьёзно больна. И т. д.

**А. Укажите вариант ответа, который соответствует содержанию прочитанного фрагмента**

| | | |
|---|---|---|
| 1. Внуки часто ездили к своей бабушке. | Да | Нет |
| 2. Бабушка думала, что все её внуки – серьёзные люди. | Да | Нет |
| 3. Андрей прекрасно закончил школу и стал студентом. | Да | Нет |

Б. Выберите лучшее название для текста.

А. «Любимые внуки».

Б. «Болезнь бабушки».

В. «Настоящая любовь».

Задания, разработанные для уровня В1, ориентированы на дальнейшее совершенствование ранее сформированных навыков быстрого, беглого чтения, а также навыков восприятия и осмысления информации, заключённой в тексте. На данном этапе обучения учащийся уже должен владеть базовыми читательскими механизмами, сформированными на предшествующих уровнях, поэтому основной акцент смещается в сторону более глубокой работы с содержательной стороной текста.

Часть таких заданий построена на основе диалогических текстов, которые позволяют продемонстрировать характерные черты русской разговорной речи в её реальном функционировании. Использование диалогов даёт возможность познакомить учащихся с особенностями устной коммуникации, включая типичные речевые обороты, способы выражения согласия и несогласия, а также стратегии ведения беседы.

Существенное место в комплексе заданий данного уровня занимают упражнения, связанные с извлечением из текста как основной, так и второстепенной информации с её адекватным пониманием, а также с определением коммуникативных ролей, которые берут на себя участники диалога. Умение различать основную и дополнительную информацию, а также распознавать коммуникативные намерения говорящих является важным компонентом читательской компетенции на уровне В1.

***Задание 1.***

**А) найдите в группах 1 и 2 однокоренные слова. У вас есть 2 минуты.**

| Группа 1 | Группа 2 |
|---|---|
| гриб овощ дерево серебро камень | деревянный каменный серебряный овощной грибной |

**Б) соедините фразы с однокоренными словами. У вас есть 5 минут.**

| | |
|---|---|
| Это суп из грибов. | Каменные здания стоят долго. |
| Это блюдо из овощей. | За городом есть грибные места. |
| Это мебель из дерева. | Серебряные приборы очень дорогие. |
| Это ложка из серебра. | Деревянные стулья не очень удобные. |
| Это дом из камня. | Овощные блюда полезны для здоровья. |

***Задание 2.*** **Прочитайте прилагательные. Из списка выберите существительные, которые могут сочетаться с данными прилагательными. У вас есть 5 минут.**

А) русский.

Б) российский.

*Слова:* язык, гражданство, паспорт, культура, люди, президент, парламент, пословицы.

***Задание 3.*** **Найдите антоним к выделенным словам из слов в списке и заполните пропуски в предложениях. У вас есть 5 минут.**

| | |
|---|---|
| 1. Помни это: **зима** – не … .<br>2. Когда деньги **говорят**, правда – … .<br>3. Ученье – **свет**, а неученье – … .<br>4. У **пожилых** – опыт, у … – задор | *Слова:*<br>молодые, тьма, лето, молчать |

***Задание 4.*** **Прочитайте предложения и найдите соответствующую пословицу. У вас есть 10 минут.**

1. Если человек занимается спортом, то он сохраняет в себе душевное здоровье.
2. Всё происходит в назначенное время, не раньше и не позже.
3. Основное время надо тратить на учёбу и труд, и немного времени – на отдых.
4. Жизнь сложна, прожить её непросто, в ней часто бывают трудные ситуации.

*Пословицы:*

А) Всему своё время. Б) Жизнь прожить – не поле перейти. В) Делу время, потехе – час. Г) В здоровом теле – здоровый дух.

В ходе проведённого исследования цель работы была достигнута: разработана модель обучения чтению на уроках РКИ, которая может быть представлена в форме цифрового ресурса, способного помочь иностранным учащимся увеличить скорость чтения и улучшить его технику. Все поставленные задачи были последовательно выполнены.

Во-первых, на основе анализа российских и зарубежных источников, посвящённых проблеме изучения чтения как комплексного вида речевой деятельности, было проведено исследование скорости чтения иностранных учащихся на разных этапах обучения на подготовительном факультете РУДН. Полученные данные позволили выявить динамику формирования навыков чтения и определить основные трудности, с которыми сталкиваются студенты-иностранцы при овладении техникой чтения на русском языке.

Во-вторых, в работе были описаны базовые принципы модели обучения технике чтения, которые учитывают специфику русской графической и фонетической систем, а также особенности восприятия текста иностранными учащимися с различным уровнем языковой подготовки.

В-третьих, были определены виды и типы заданий для цифровой реализации модели, призванные повысить скорость чтения и улучшить его технику. В статье также были рассмотрены конкретные примеры заданий разных уровней, иллюстрирующие форму реализации модели и демонстрирующие принцип её поэтапного применения в учебном процессе.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная цифровая модель может быть использована в практической работе при обучении студентов-иностранцев чтению как на аудиторных занятиях, так и в условиях самостоятельной работы учащихся. Кроме того, частные результаты исследования могут стать составной частью учебных материалов, обеспечивающих работу дистанционных подготовительных факультетов для зарубежных абитуриентов, что особенно актуально в условиях расширения цифровой образовательной среды и роста потребности в дистанционных формах обучения.

В заключение следует отметить, что вопросы, рассматриваемые в статье, имеют дальнейшие перспективы изучения. Проблема обучения чтению иностранных учащихся остаётся актуальной на всех этапах обучения на подготовительном факультете и требует дальнейшей разработки с учётом развития цифровых технологий и появления новых инструментов в сфере лингводидактики. Перспективным направлением представляется также экспериментальная апробация предложенной модели с целью оценки её эффективности и дальнейшей оптимизации.

Библиографический список


1. Щукин А.Н. *Методика обучения речевому общению на иностранном языке*: учебное пособие. Москва: Научно исследовательский центр “Икар”, 2011.
2. Фоломкина С.К. *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе*: учебно-методическое пособие. Москва: Высшая школа, 2005.
3. Grabe W., Stoller F. *Teaching and researching: reading*. London: Routledge, 2011.
4. Chen X., Dronjik V., Helms-Park R. *Reading in a second language: cognitive and psycholinguistic issues*. New York: Routledge, 2015.
5. Koda K. Reading and language learning: crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*. 2007; Vol. 57, № S1: 1–44. DOI: 10.1111/0023-8333.101997010-i1
6. Смирнова Н.В. Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике. *Высшее образование в России*. 2015; № 6: 58–64.
7. Леонтьев А.А. *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: URSS, 2005.


References


1. Schukin A.N. *Metodika obucheniya rechevomu obscheniyu na inostrannom yazyke*: uchebnoe posobie. Moskva: Nauchno issledovatel’skij centr «Ikar», 2011.
2. Folomkina S.K. *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 2005.
3. Grabe W., Stoller F. *Teaching and researching: reading*. London: Routledge, 2011.
4. Chen X., Dronjik V., Helms-Park R. *Reading in a second language: cognitive and psycholinguistic issues*. New York: Routledge, 2015.
5. Koda K. Reading and language learning: crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*. 2007; Vol. 57, № S1: 1-44. DOI: 10.1111/0023-8333.101997010-i1
6. Smirnova N.V. Akademicheskaya gramotnost’ i pis’mo v vuze: ot teorii k praktike. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2015; № 6: 58-64.
7. Leont’ev A.A. *Yazyk, rech’, rechevaya deyatel’nost’*. Moskva: URSS, 2005.


*Статья поступила в редакцию 25.02.25*

УДК 376.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-111-114

***Solomatina G.N.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: g_soljmatina@mail.ru*

**THE IMPACT OF INTERACTION MECHANISMS ON THE DYNAMICS OF THE LIFE CYCLE OF A SUBSTITUTE FAMILY.** The article is devoted to an urgent pedagogical issue such as problems of interaction between members of a substitute family, in the process of which the content and style of communication play the key role in the socialization of an adopted child. The article focuses on studying the impact of interaction mechanisms on the dynamics of the life cycle of a substitute

family. It is shown that despite the fact that the interaction between members of a substitute family is based on universal laws of social relations, it is also characterized by pronounced features that determine the difficulties of an adopted child's interaction with the social world. The dynamics of family interaction are influenced by various factors, including unpredictable situations that can change the life cycle of a foster family. The author concludes that the study of the dynamics of interaction mechanisms will make it possible to better understand the patterns of formation of social ties in a substitute family, the causes of the communicative difficulties of an adopted child both within the family system and in a wide social environment.

*Key words:* **interaction, orphans, adopted children, family, foster family, foster parents, family life cycle**

***Г.Н. Соломатина**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: g_soljmatina@mail.ru*

# ВОЗДЕЙСТВИЕ МЕХАНИЗМОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ДИНАМИКУ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ

Данная статья вносит вклад в расширение теоретической и практической базы по проблематике изучения воспитательного потенциала замещающей семьи. Статья посвящена актуальному вопросу педагогики – проблемам взаимодействия членов замещающей семьи, в процессе которого содержание и стиль общения играют ключевую роль в социализации приемного ребенка. Акцентируется внимание на изучении воздействия механизмов взаимодействия на динамику жизненного цикла замещающей семьи. Показано, что, несмотря на то, что взаимодействие членов замещающей семьи основывается на универсальных законах социальных отношений, оно одновременно характеризуется выраженными особенностями, которые определяют трудности взаимодействия приемного ребенка с социальным миром. Динамика семейного взаимодействия формируется под воздействием различных факторов, в том числе и непрогнозируемых ситуаций, способных изменить жизненный цикл замещающей семьи. Автор делает вывод о том, что исследование динамики механизмов взаимодействия позволит лучше осознавать закономерности формирования социальных связей в замещающей семье, причины коммуникативных трудностей приемного ребенка как внутри семейной системы, так и в широком социальном окружении.

*Ключевые слова:* **взаимодействие, дети-сироты, приемные дети, семья, замещающая семья, замещающие родители, жизненный цикл семьи**

Основным направлением государственной политики сегодняшнего дня стало семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан. Данный подход создает необходимые условия для их всестороннего развития и успешной интеграции в общество. Замещающие семьи, как приоритетное направление семейного устройства детей данной категории, представляют собой особую семейную систему, основанную на временном или постоянном проживании ребенка-сироты и обеспечивающую ему комфортное проживание, защиту, заботу и поддержку [1–14]. Специфической особенностью замещающей семьи является не естественное и постепенное освоение ребенком семейных норм и социального взаимодействия, а быстрые изменения в укладе жизни всех ее членов. Динамика взаимоотношений членов замещающей семьи складывается под влиянием множества факторов, включая непредвиденные обстоятельства, которые могут существенно повлиять на дальнейшую жизнь семьи. Сказанным определяется актуальность представленного исследования.

Цель статьи – изучить воздействие механизмов внутрисемейного взаимодействия на разные этапы жизни замещающей семьи.

Основные задачи статьи: 1) выявить и исследовать механизмы внутрисемейного взаимодействия, лежащие в основе взаимовлияния всех участников воспитательного процесса в замещающей семье; 2) обосновать значение учета этих механизмов взаимодействия для эффективного сопровождения и поддержки замещающих семей, 3) определить трудности установления позитивного взаимодействия в замещающей семье.

Научная новизна статьи заключается в углубленном теоретическом осмыслении понятия «механизмы взаимодействия» через детальный анализ его сущности; в конкретизации и описании основных механизмов, регулирующих взаимодействие в замещающей семье; в комплексном исследовании специфических особенностей этапов жизненного цикла замещающей семьи.

Теоретическая значимость статьи заключается в систематизации механизмов взаимодействия (предложена их классификация и критерии оценки) и в доказательстве определяющей роли механизмов взаимодействия в развитии этапов жизненного цикла замещающей семьи.

Практическая значимость статьи заключается в разработке методических подходов, которые помогают специалистам выявлять и анализировать трудности во взаимодействии внутри замещающей семьи, а также оценивать их влияние на развитие ее жизненного цикла. Полученные результаты исследования, изложенные в данной статье, могут применяться службами сопровождения замещающей семьи для выработки эффективных стратегий формирования позитивного взаимодействия в замещающей семье.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, опрос, анкетирование и наблюдение за жизнедеятельностью семей, воспитывающих приемных детей.

Этапы развития замещающей семьи формируются под влиянием социально-экономических, культурных и ценностных факторов, отражая закономерную динамику ее становления. Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина [11], рассматривая жизненный цикл замещающей семьи, выделяют следующие его этапы: принятие семейного решения о создании замещающей семьи; первичное знакомство с будущим воспитанником; осознание и освоение новых социальных ролей членами замещающей семьи; социально-психологическая интеграция приемного ребенка в семейную структуру и структуру социально-образовательных институтов; осознание замещающими родителями динамики взросления приемного ребенка и планомерная подготовка его к выходу из-под опеки; завершение опекунских отношений. Каждый этап жизненного цикла замещающей семьи сопровождается характерными трудностями, требующими решения специфических задач. Успешное преодоление кризисных ситуаций способствует развитию семейных отношений, тогда как неэффективное преодоление кризисных периодов способно привести к расторжению договора об опеке с любой из сторон (замещающих родителей и приемных детей), что подтверждает необходимость углубленного анализа механизмов взаимодействия и их роли в динамике семейного развития на каждой стадии семейного цикла.

Взаимодействие членов замещающей семьи как социальной группы может быть возможным только на основе позитивной взаимозависимости, которая определяет совместную жизнедеятельность. В этой связи особую актуальность приобретают научные работы, раскрывающие механизмы социального взаимодействия между всеми участниками воспитательного процесса в условиях замещающей семьи, которые являются основой для понимания поведения приемного ребенка как замещающими родителями, так и специалистами, работающими с замещающей семьей.

Термин «механизмы взаимодействия» обозначает взаимную совокупность процессов и деятельностных актов, обеспечивающих взаимовлияние партнеров по общению и координацию их совместных действий [5]. При этом формируется циклическая система взаимного влияния, когда действия каждого участника общения служат стимулом ответного поведения партнера, а любая активность одновременно является и причиной, и следствием взаимодействия. Механизмы взаимодействия представляют собой многоуровневый процесс, включающий:

– поведенческий акт – целенаправленные действия субъектов (индивидов или групп) по отношению друг к другу;

– внешний эффект – изменения в окружающей среде, вызванные этими действиями;

– внутреннюю трансформацию – изменения в психологическом состоянии участников (их мыслях, эмоциях, установках и мотивах);

– взаимовлияние – воздействие этих внутренних изменений на других участников взаимодействия;

– обратную связь – ответную реакцию субъектов на полученное влияние, замыкающая цикл.

Согласно позиции В.Г. Крысько [9], механизмы социального взаимодействия являются целостным процессом, интегрирующим ряд взаимосвязанных аспектов, первым из которых выступает поведенческий – активность субъектов (индивидов или групп), адресованная друг другу; вторым являются экстернальные эффекты – преобразования в окружающей среде, вызванные указанными действиями; третьими – интернальные изменения – трансформации в когнитивной и эмоциональной сферах участников (установки, эмоциональные состояния, ценностные ориентации, мотивационные структуры); четвертым является социальное воздействие – опосредованное влияние этих изменений на других членов социальной системы; пятым – реактивный компонент – ответные поведенческие и психологические реакции на полученные воздействия.

Взаимодействие людей обеспечивается и регулируется несколькими базовыми психологическими механизмами. Согласно модели В.Г. Крысько [9], к таким механизмам относятся идентификация, рефлексия и стереотипизация.

Идентификация представляет собой способность индивида эмоционально и интеллектуально отождествлять себя с собеседником. Данный механизм позволяет осуществлять мысленное принятие позиции другого человека, достигать эмпатического понимания внутреннего мира собеседника, моделировать состояние и поведенческие реакции партнера.

Рефлексия заключается в осознанном анализе собственных смысловых конструктов в процессе взаимодействия, предполагающем критическую оценку личного восприятия ситуации, отслеживание и интерпретацию действий собесед-

ника, понимание причинно-следственных связей в коммуникации, в результате чего появляется понимание поступков окружающих людей.

Стереотипизация представляет собой процесс восприятия окружающих через систему устойчивых когнитивных схем. Этот феномен формируется под влиянием индивидуального жизненного опыта и социально-культурной информации (СМИ, художественные произведения, интернет-контент, межличностная коммуникация). Функциональное значение стереотипизации заключается в когнитивном упрощении социальной реальности, ускорении обработки поступающей информации, формировании прогностических моделей социального поведения. Данный механизм взаимодействия позволяет человеку не только систематизировать собственный социальный опыт и интерпретировать поведение окружающих, но и ориентироваться в сложных социальных ситуациях.

Я.Л. Коломенский [8] к механизмам взаимодействия относит кооперацию, социальный контроль и социальный обмен. Кооперация, по мнению Л.М. Шипицыной [14], выражается в совместной деятельности, направленной на достижение общих целей, при которой члены семьи объединяют усилия для решения общих задач. В замещающей семье кооперация проявляется в совместном воспитании ребенка, распределении обязанностей, эмоциональной поддержке, преодолении трудностей адаптации. Особенностью кооперации в замещающей семье является необходимость быстрого установления доверия между ребенком и новыми родителями, что требует высокой степени согласованности действий.

Социальный контроль как один из важнейших механизмов взаимодействия выполняет функцию регуляции поведения всех членов семьи, способствуя формированию стабильных отношений и созданию безопасной среды для развития ребенка. Социальный контроль осуществляется через систему социальных норм, определяющих допустимые модели поведения, и соответствующих санкций, выполняющих регулятивную функцию посредством поощрения или принуждения [12].

Социальный обмен представляет собой взаимный процесс передачи ресурсов (эмоциональных, материальных, социальных), систему ожиданий и обязательств между участниками взаимодействия, основу для формирования доверительных отношений. Процесс социального обмена в семейной системе реализуется в различных формах, включая: взаимодействие, регулируемое системой поощрений и наказаний; взаимный обмен материальными и нематериальными ресурсами; передачу ценностей и возможностей между членами семьи [10].

Особенностью этих механизмов является их взаимодополняющий характер: идентификация, кооперация, социальный обмен обеспечивают эмоциональную сопричастность; рефлексия, социальный контроль отвечают за осознанное управление процессом взаимодействия; стереотипизация обеспечивает понимание социального мира.

Рассмотрим механизмы взаимодействия и трудности замещающей семьи на каждом этапе жизненного цикла замещающей семьи.

*Первые контакты между приемным ребенком и замещающими родителями* имеют решающее значение для формирования будущих семейных отношений. В случае успешного первоначального взаимодействия, создается основа для позитивной динамики внутри семьи, что в свою очередь способствует формированию общих ценностей и интересов среди всех ее членов, включая приемного ребенка. Стиль взаимоотношений членов замещающей семьи определяют механизмы взаимодействия, которые в дальнейшем оказывают непосредственное влияние на динамику семейных отношений в замещающей семье. Наиболее сложным этапом в жизни замещающей семьи выступает процесс *осознания и принятия ее членами новых социальных ролей*. Данная стадия носит адаптационный характер и требует психологической перестройки от каждого участника семейной системы [6; 13].

Результаты опроса показали, что со стороны замещающих родителей в большей степени выступают механизмы рефлексии, стереотипизации и социальный контроль. В процессе взаимодействия в замещающей семье родители начинают лучше осознавать свою роль и степень ответственности, постепенно соотнося первоначальные ожидания с реальными условиями и ресурсами, возникающими в процессе совместного проживания. Стереотипизация проявляется вследствие реакции широкого социального окружения на появление приемного ребенка в замещающей семье, а также из-за получения часто негативной информации о жизнедеятельности замещающей семьи из различных источников. Особое внимание и интерес со стороны окружающих к замещающим семьям создает психологическое напряжение для родителей, которое, в свою очередь, может привести к затруднениям их взаимодействия с приемным ребенком. Социальный контроль осуществляется замещающими родителями для привития ребенку системы правил поведения и социальных норм, что вызывает у него негативные реакции.

Со стороны приемного ребенка в большей степени действует механизм идентификации, что проявляется в постепенном развитии представлений о структуре и функциях семейной системы и определении собственного статуса в новой семейной среде в процессе адаптации к ней. Это сопровождается первоначальной эмоциональной привязанностью к приемным родителям, которая постепенно трансформируется в прочные дочерние или сыновние чувства. Однако его негативный социальный опыт жизни в кровной семье затрудняет нормальное развитие семейных отношений.

В данный период жизнедеятельности замещающей семьи в большинстве случаев (72%) родители отмечали проблемы в семейных взаимоотношениях, связанные с нехваткой взаимопомощи, трудностями в понимании друг друга и недостатком теплых эмоциональных контактов при взаимодействии с усыновленным ребенком. Замещающие родители также отметили, что процесс включения приемного ребенка в семейную систему сопровождался ростом конфликтности в их отношениях. Трудности во взаимодействии внутри замещающей семьи могут быть обусловлены комплексом причин: личностными характеристиками замещающих родителей, использованием неэффективных моделей коммуникации, непродуктивными воспитательными подходами, а также внутренними сомнениями и дефицитом практических навыков для построения доверительных отношений с ребенком. Все это создает барьеры для его успешной интеграции в семью. Более половины приемных детей на начальном этапе адаптации к условиям проживания в замещающей семье оценивают свою жизнь как неудовлетворительную. При этом приемные дети положительно оценивали условия проживания в замещающей семье: удобство быта, достаток еды, сладостей, а также возможность игр и развлечений. Однако при обсуждении домашних обязанностей, социального контроля со стороны замещающих родителей их реакция становилась резко отрицательной. Эти проблемы взаимодействия приемных детей можно объяснить как психологическими характеристиками приемного ребенка, так и его негативным социальным опытом, который оказывает влияние на возникновение чувства неприятия к новой семье и ее структуре. Приемный ребенок также не обладает навыками построения положительных отношений и с другим социальным окружением.

Мы согласны с мнением Даниловой М.А., Коробко Е.В., Пантелеймоновой Т.С. [7], которые объясняют проблемы взаимодействия в замещающей семье тем фактом, что воспитание приемного ребенка осложняется наличием у него двух образов матерей: биологической и приемной. Травматический опыт отношений с кровной матерью, включая ее асоциальное поведение и последующую утрату, формирует у ребенка базовое недоверие к взрослым, что осложняет построение контакта с приемной матерью. В ответ на это приемная мать часто испытывает эмоциональный дискомфорт, сомнения в своих родительских способностях и неуверенность в выборе воспитательных подходов. При построении отношений с окружающими приемный ребенок часто опирается на деструктивный опыт общения, приобретенный в прошлом, до проживания в замещающей семье. Этот опыт, как правило, носит искаженный и травматичный характер. Кроме того, длительное пребывание в условиях интернатного учреждения выступает самостоятельным фактором, который нарушает способность ребенка к налаживанию контактов как с взрослыми, так и со сверстниками. Чем дольше ребенок проживал в интернатном учреждении, тем сложнее ему адаптироваться в социуме. Исследователи полагают, что социально-эмоциональное взаимодействие в замещающей семье соответствует эмоциональному состоянию семей группы риска [2; 3; 14].

Травматический опыт приемного ребенка оказывает деструктивное воздействие на диаду «приемная мать – ребенок», осложняя построение доверительных отношений. Дополнительным барьером для формирования прочных семейных отношений становится отсутствие биологического родства между ними, что требует от обеих сторон осознанных усилий по созданию новой эмоциональной связи. У замещающих родителей возникают страхи и эмоциональное напряжение по отношению к приемному ребенку вследствие несбывшихся ожиданий и неблагоприятного прогноза воспитания, что также осложняет взаимодействие членов замещающей семьи [4].

Следующим этапом жизненного цикла замещающей семьи является *процесс интеграции приемного ребенка в семейную систему и образовательные учреждения*, который характеризуется интенсивным формированием и развитием как внутрисемейных, так и внесемейных связей в замещающей семье, что сопровождается расширением социального опыта ребенка. Приемному ребенку важно понять все внешние и внутренние модели взаимодействия и активно интегрироваться в семейную структуру и в структуру социальных институтов [1; 12]. На этой стадии при взаимодействии приемного ребенка с социальным окружением включаются все механизмы взаимодействия, рассмотренные выше. При этом ведущую роль играет кооперация и социальный обмен. Ребенок стремится стать полноценным членом детских коллективов, которые он посещает. В случае, если взаимоотношения со сверстниками развиваются негативно, приемный ребенок может быть отвергнут, что осложнит взаимодействие и с замещающими родителями.

Стадия *осознания замещающими родителями динамики взросления приемного ребенка* и планомерная подготовка его к выходу из-под опеки нацелена на признание факта изменения стиля взаимодействия с повзрослевшей личностью, что требует от замещающих родителей наличия специфических навыков и знаний, а также установления новых приоритетов в воспитательном процессе. В случае если взаимоотношения с замещающими родителями и со сверстниками развиваются позитивно, то в этот период осуществляется подготовка ребенка к взрослой жизни, определение его жизненного пути. При неблагоприятном развитии семейных отношений нарушается личностное развитие ребенка, развитие принимает деструктивный характер.

Стадия *ухода приемного ребенка из семьи* в самостоятельную жизнь заключается в формировании нового типа взаимоотношений, связанного с прекра-

щением воспитательной функции замещающих родителей, и принятии новых социальных ролей «дедушек» и «бабушек», а взаимодействие с ребенком осуществляется на основе взаимоуважения и доверия, что основано на рефлексии жизнедеятельности замещающей семьи. При нарушении механизмов взаимодействия общение приемного ребенка с родителями прекращается. Выросший ребенок не стремится поддерживать взаимоотношения с приемными родителями, отрицая их роль в его воспитании.

Основные проблемы и сложности замещающей семьи на всех этапах жизненного цикла заключаются в том, что взаимоотношения между ее членами формируются под влиянием двух факторов: с одной стороны, ранее усвоенных моделей взаимодействия приемного ребенка с его биологическими родителями, которые зачастую оказываются наиболее устойчивыми при взаимодействии с замещающими родителями, а с другой – индивидуального стиля взаимодействия замещающих родителей с их биологическими детьми, которые также доминируют в процессе взаимодействия с приемным ребенком. Проблемы замещающей семьи характеризуются неожиданностью и непредсказуемостью и затрагивают всех ее членов, что часто вызывает острые и болезненные реакции на возникающие трудности как у детей, так и у родителей. Согласно нашей позиции, нарушение взаимодействия в семейной системе способствует развитию многоуровневых психологических барьеров, включая эмоциональные, перцептивные, социально-психологические, коммуникативные [12]. Особенно проблемными зонами выступают отношения между приемным ребенком и замещающими родителями, а также между родными и приемными детьми. Это создает препятствия для развития семейных взаимоотношений, становления конструктивных форм взаимодействия на протяжении всех этапов жизненного цикла семьи.

Взаимодействие в воспитательной среде замещающей семьи обладает двойственной природой: оно регулируется общими социальными законами, но при этом обладает специфическими чертами, присущими именно данному типу семейных систем.

Позитивными результатами успешного взаимодействия членов замещающей семьи является эффективная адаптация приемного ребенка к семейной системе, его успешная интеграция в социальные институты, сформированность устойчивых позитивных отношений с социальным окружением.

Негативными последствиями при нарушении взаимодействия можно считать трудности социализации приемного ребенка, его деструктивные модели поведения, выраженные нарушения коммуникации, что приводит к прекращению семейных отношений.

Исследование динамики механизмов взаимодействия позволит лучше осознавать закономерности формирования социальных связей в замещающей семье, причины коммуникативных трудностей приемного ребенка как внутри семейной системы, так и в широком социальном окружении. Также необходимо определить технологии поддержки замещающих семей на всех этапах жизненного цикла.

Библиографический список


1. Абрамова В.В. Семья как опора: ценности замещающих семей и их влияние на детей. *Педагогика современности*. 2025; № 2-1 (32): 5–7.
2. Белова Л.А. Восприятие приемным ребенком взаимоотношений в замещающей семье. *Высшее образование сегодня*. 2010; № 3: 59–62.
3. Богданова Л.В. Теоретические предпосылки применения восстановительного подхода для профилактики и урегулирования детско-родительских конфликтов при сопровождении замещающих семей. *Вестник науки*. 2024; Т. 4; № 5 (74): 699–707.
4. Буткус Ю.П., Калашникова О.В. Психологические особенности детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в замещающих семьях. *Ученые записки НТГСПИ.* Серия: Педагогика и психология. 2024; № 2: 32–39.
5. Власова С.А. К вопросу о типологии и механизмах социального взаимодействия. *Вестник БГУ*. 2014; № 14-1: 41–44.
6. Гельмутдинова М.Р. Педагогическая модель по адаптации приемного ребенка в замещающей семье. *Казанский педагогический журнал*. 2022; № 2 (151): 188–195.
7. Данилова М.А., Коробко Е.В., Пантелеймонова Т.С. Исследование совпадающего поведения матерей в замещающих семьях. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2023; № 7 (221): 412–417.
8. Коломинский Я.Л. *Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений.* Минск, 1984.
9. Крысько В.Г. *Социальная психология*: учебник. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
10. Плетенёва М.В., Мухамедрахимов Р.Ж. Особенности взаимодействия детей раннего возраста с родителями в замещающих семьях. *Вестник Санкт-Петербургского университета.* Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013; № 3: 22–31.
11. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Основные этапы жизненного цикла замещающей семьи: моделирование и содержательное наполнение. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 2 (77): 202–207.
12. Соломатина Г.Н. Психологические барьеры, возникающие в патронатной семье в период адаптации. *Вопросы психологии*. 2008; № 3: 155–160.
13. Соломатина Г.Н., Суменко Л.В. Подготовка педагогов к работе со сложной педагогической ситуацией в замещающей семье. *Известия Российской академии образования*. 2023; № 2 (62): 120–129.
14. Шипицына Л.М. *Психология детей-сирот*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2005.


References


1. Abramova V.V. Sem'ya kak opora: cennosti zameschayuschih semej i ih vliyanie na detej. *Pedagogika sovremennosti*. 2025; № 2-1 (32): 5-7.
2. Belova L.A. Vospriyatie priemnym rebenkom vzaimootnoshenij v zameschayuschej sem'e. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2010; № 3: 59-62.
3. Bogdanova L.V. Teoreticheskie predposylki primeneniya vosstanovitel'nogo podhoda dlya profilaktiki i uregulirovaniya detsko-roditel'skih konfliktov pri soprovozhdenii zameschayuschih semej. *Vestnik nauki*. 2024; T. 4; № 5 (74): 699-707.
4. Butkus Yu.P., Kalashnikova O.V. Psihologicheskie osobennosti detej, ostavshihsya bez popecheniya roditelej, vospityvayuschihsya v zameschayuschih sem'yah. *Uchenye zapiski NTGSPI.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2024; № 2: 32-39.
5. Vlasova S.A. K voprosu o tipologii i mehanizmah social'nogo vzaimodejstviya. *Vestnik BGU*. 2014; № 14-1: 41-44.
6. Gel'mutdinova M.R. Pedagogicheskaya model' po adaptacii priemnogo rebenka v zameschayuschej sem'e. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 2 (151): 188-195.
7. Danilova M.A., Korobko E.V., Pantelejmonova T.S. Issledovanie sovpadayuschego povedeniya materej v zameschayuschih sem'yah. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2023; № 7 (221): 412-417.
8. Kolominskij Ya.L. *Psihologiya detskogo kollektiva: sistema lichnyh vzaimootnoshenij.* Minsk, 1984.
9. Krys'ko V.G. *Social'naya psihologiya*: uchebnik. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
10. Pleteneva M.V., Muhamedrahimov R.Zh. Osobennosti vzaimodejstviya detej rannego vozrasta s roditelyami v zameschayuschih sem'yah. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta.* Seriya 12. Psihologiya. Sociologiya. Pedagogika. 2013; № 3: 22-31.
11. Saenko L.A., Solomatina G.N. Osnovnye `etapy zhiznennogo cikla zameschayuschej sem'i: modelirovanie i soderzhatel'noe napolnenie. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 2 (77): 202-207.
12. Solomatina G.N. Psihologicheskie bar'ery, voznikayuschie v patronatnoj sem'e v period adaptacii. *Voprosy psihologii*. 2008; № 3: 155-160.
13. Solomatina G.N., Sumenko L.V. Podgotovka pedagogov k rabote so slozhnoj pedagogicheskoj situaciej v zameschayuschej sem'e. *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2023; № 2 (62): 120-129.
14. Shipicyna L.M. *Psihologiya detej-sirot*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2005.


*Статья поступила в редакцию 25.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-114-117

***Shumilova E.A.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Defectology and Special Psychology, Kuban State University (Krasnodar, Russia); Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia); Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: shumilovae2005@yandex.ru*
***Meloyan V.G.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Caucasus Branch of the Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev (Krasnodar, Russia), E-mail: meloyan59rus@mail.ru*

**THEORETICAL ESSENCE AND STRUCTURE OF THE CONCEPT OF STRATEGIC MANAGEMENT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF SECONDARY EDUCATIONAL EDUCATION IN LAW.** In the article the authors examine the theoretical basis and structural components of a concept for strategic management of continuous professional training (CPT) for students of secondary vocational education (SVE) specializing in the field of jurisprudence. The key approaches to strategic management in education are analyzed, and the essential characteristics of continuous professional training in the SVE system are identified. A distinctive feature of the modern vocational training system is its key element, the information environment, characterized by the use of information

and telecommunication technologies in the educational process. It is important not only to create an effectively functioning system for training specialists but also to consider mechanisms for their continued professional and educational support. Based on a synthesis of theoretical propositions, an original conceptual framework is proposed, including target, methodological, substantive-procedural, organizational-technological, and evaluative-results components.

*Key words:* **strategic management, continuous professional training, secondary vocational education, legal profile, concept, competencies, educational process, professional standards**

***Е.А. Шумилова**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. дефектологии и специальной психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: shumilovae2005@yandex.ru*

***В.Г. Мелоян**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО Северо-Кавказский филиал российского государственного университета правосудия имени В.М. Лебедева», г. Краснодар, E-mail: meloyan59rus@mail.ru*

# ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КОНЦЕПЦИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ СПО ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматривается теоретическое обоснование и структурные компоненты концепции стратегического управления непрерывной профессиональной подготовкой (НПП) студентов среднего профессионального образования (СПО) юридического профиля. Проанализированы ключевые подходы к стратегическому управлению в сфере образования, определены сущностные характеристики непрерывной профессиональной подготовки в системе СПО. Особенностью системы современного профессионального обучения является наличие у неё такого ключевого элемента, как информационная среда, которая характеризуется использованием информационных технологий в учебном процессе. Важно не только создать эффективно функционирующую систему подготовки специалистов, но и учесть механизмы дальнейшей их профессионально-образовательной поддержки на непрерывной основе. На базе синтеза теоретических положений предложена оригинальная структура концепции, включающая целевой, методологический, содержательно-процессуальный, организационно-технологический и оценочно-результативный компоненты.

*Ключевые слова:* **стратегическое управление, непрерывная профессиональная подготовка, среднее профессиональное образование, юридический профиль, концепция, компетенции, образовательный процесс, профессиональные стандарты**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что сегодня наше общество вступает в новую эпоху своего развития – постиндустриальную. Помимо интенсификации развития средств производства и удалённой коммуникации, её наступление связано ещё и с тем, что взаимодействие между всеми участниками производственного процесса, а также активными членами социума выходят на новый уровень. Речь, отметим, идёт не просто о появлении каких-либо новых форм общения в соответствующей сфере, но об изменении самой их концепции.

В свою очередь, рассмотренные выше тенденции в развитии человеческого общества на текущем этапе его существования связаны с динамичными изменениями в правовом поле, цифровизацией юридической деятельности и повышением требований работодателей к компетенциям выпускников, успешно освоивших соответствующий профиль подготовки. Естественно, как отмечают современные исследователи [1–9], процессы их обучения и воспитания также должны в этой связи претерпеть определённые изменения.

Таким образом, сегодня система юридического образования, в том числе и среднего профессионального (СПО), находится в условиях кардинальной трансформации. Факторами, определяющими актуальность разработки новой управленческой парадигмы, являются:

– нормативно-правовые изменения, определяющие частые обновления законодательства, которые требуют от юристов среднего звена (специалистов по правовому обеспечению, помощников юристов, делопроизводителей правового профиля) способности к постоянному обновлению знаний;

– цифровая трансформация юридической деятельности, предполагающая внедрение цифровых платформ (ГАС «Правосудие», «Мой арбитр», системы электронного документооборота), использование технологий искусственного интеллекта для анализа судебной практики, формирует запрос на новые цифровые компетенции:

– повышение требований рынка труда, выраженное в изменении ожиданий работодателей, которые хотят видеть в выпускниках СПО не только формальное соответствие профессиональным стандартам (таким как «Специалист по правовому обеспечению организации»), но и soft skills (коммуникабельность, клиентоориентированность, работа в команде), а также приемлемый уровень готовности к немедленному включению в трудовой процесс;

– принцип непрерывности образования (lifelong learning), в соответствии с которым образование перестаёт быть этапным, а конкурентоспособность специалиста определяется его способностью к постоянному профессиональному развитию в течение всей жизни, что должно быть заложено ещё на этапе получения знаний в системе СПО.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной необходимостью построения системы непрерывной профессиональной подготовки студентов-юристов СПО, носящей стратегический, опережающий характер, и отсутствием целостной теоретико-методологической концепции, которая интегрировала бы современные подходы к стратегическому управлению с педагогическими и профессиональными особенностями юридического образования.

Цель исследования заключена в разработке и теоретическом обосновании структуры концепции стратегического управления непрерывной профессиональной подготовкой студентов СПО юридического профиля.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

– раскрыть сущность и содержание стратегического управления в системе среднего профессионального образования;

– спроектировать структурную модель (компоненты) концепции стратегического управления НПП;

– определить ожидаемые результаты реализации предложенной концепции.

Научная новизна исследования заключена в рассмотрении стратегического управления как эффективного механизма функционирования системы непрерывного профессионального образования, предполагающего переход от реагирования на изменения к их прогнозированию и активному формированию образовательной траектории.

Теоретическая значимость исследования определена в необходимости перехода к стратегическому управлению непрерывной профессиональной подготовкой студентов юридического профиля СПО для удовлетворения динамично меняющихся требований рынка труда.

Практическая значимость состоит в том, что предложенные теоретические положения могут служить основой для разработки конкретных программ развития образовательных организаций СПО юридической направленности.

В ходе исследования применялись следующие методы:

– теоретические, основанные на анализе научно-педагогических источников и обобщении;

– системный и структурно-функциональный.

Процесс насыщения отраслей экономики современными технологиями и инновациями, считают исследователи (В.С. Лазарев [1], В.Г. Мелоян, М.Е. Бегларян [2], В.Ю. Острик, Ю.Н. Короленко [3]), ставит перед системой образования задачу подготовки инновационно ориентированных, квалифицированных, социально ответственных и конкурентоспособных кадров, обладающими такими личностными качествами, как адаптивность, активность, предприимчивость и этичность.

При этом крайне важно, как свидетельствуют зарубежные учёные Л. Фаэй и Р. Рэнделл [4], не только создать эффективно функционирующую систему подготовки специалистов, в том числе по юридическому профилю, но и учесть механизмы дальнейшей их профессионально-образовательной поддержки на непрерывной основе. Решение данной задачи возможно на основе применения концепции непрерывного образования, в которой ключевой составной частью обучения заложено непрерывное профессиональное образование.

Непрерывное профессиональное образование современные авторы (В.Г. Мелоян, М.Е. Бегларян [2], В.Ю. Острик, Ю.Н. Короленко [3], И.С. Грунина [5]) понимают как педагогическую систему, которая включает социально-экономические, духовные, профессиональные потребности индивидуума. Потребности эти, в свою очередь, формируются под воздействием внешних и внутренних факторов воздействия на образовательный процесс.

Стратегическое же управление, пришедшее из корпоративной сферы в образование, согласно бытующим на данный момент в науке и практике представлениям (В.С. Лазарев [1], Л. Фаэй, Р. Рэнделл [4], И.С. Грунина [5]), может быть определено как философия и технология управления, направленная на достижение долгосрочных целей в условиях изменчивой внешней среды. В.С. Лазарев [1] при этом специально отмечает, что, в отличие от оперативного (тактическое)

управления, оно фокусируется на видении желаемого будущего образовательной организации; анализе внешних возможностей и угроз (PEST – анализ, анализ рынка труда) и внутренних сильных и слабых сторон (SWOT– анализ ресурсов колледжа); выборе приоритетных направлений развития; мобилизации ресурсов для реализации стратегии.

Вслед за уже упоминавшейся И.С. Гуриной [5] категорию «непрерывная профессиональная подготовка» (НПП) мы в рамках данной статьи будем рассматривать как целенаправленный, спроектированный и управляемый процесс последовательного формирования, развития и совершенствования профессиональных компетенций студента-юриста на протяжении всего периода обучения в колледже. Согласимся и с В.С. Лазаревым [1] в том, что соответствующая деятельность характеризуется ориентированностью на обеспечение профессиональной мобильности будущих специалистов среднего звена в области юриспруденции и их конкурентоспособности в непредсказуемых, динамичных условиях, характерных для человеческого общества на настоящем этапе его существования.

В контексте СПО стратегическое управление непрерывным профессиональным образованием предполагает переход от реагирования на изменения к их прогнозированию и активному формированию образовательной траектории. В данной связи Лайм Фаэй и Роберт Рэндл отмечают, что каждая организация, используя в сегодняшней деятельности те или иные конкурентные преимущества, должна одновременно работать на своё будущее, закладывать его фундамент. Именно в этом цель стратегического менеджмента [4, с. 26]. При этом управление в системе СПО исследователи (В.Г. Мелоян, М.Е. Бегларян [2], В.Ю. Острик [3]) характеризуют как имеющее двойную направленность (табл. 1).

Таблица 1

Направленность управления в современной системе среднего профессионального образования

| № | Направление | Особенности реализации в ходе образовательной практики |
|---|---|---|
| 1. | Нормативно-правовое регулирование | Выполнение государственного задания |
| | | Реализация положений Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) |
| 2. | Выбор образовательных программ и путей их реализации | Имеет целью максимально гибкое удовлетворение запросов конкретных работодателей и студентов |

Исследователи и практикующие педагоги системы СПО (В.Г. Мелоян, М.Е. Бегларян [2], В.Ю. Острик, Ю.Н. Короленко [3], И.С. Гурина [5]) отмечают, что подобная дуальность управления ей подразумевает активизацию поисков баланса между нормативностью и адаптивностью, между следованием нормам и уважением к индивидуальным особенностям учащихся, их когнитивным (познавательным) потребностям, склонностям и интересам. В данной связи полезным представляется учёт разделяемого рядом авторов (В.Ю. Острик, Ю.Н. Короленко [3], Л. Фаэй, Р. Рэнделл [4]) положения о том, что в педагогическом процессе нормативность и адаптивность играют разные роли (табл. 2).

Таким образом, слишком строгое следование нормам может негативно сказаться на дальнейшей адаптации учащихся к современным условиям реализации профессиональных обязанностей, в то время, как высокая степень адаптивности реализуемых управленческих процессов будет способствовать их скорейшей адаптации к современным динамичным условиям. Ввиду вышеизложенного нас не должна удивлять множественность объектов стратегического управления в рассматриваемой области. При этом основными объектами стратегического управления в рамках НПП отечественные и зарубежные авторы (В.С. Лазарев [1], В.Ю. Острик, Ю.Н. Короленко [3], Л. Фаэй, Р. Рэнделл [4]) называют следующие: содержание образования, образовательные технологии, кадровый потенциал, материально-техническая база, система партнерств. Система НПП, помимо основной образовательной программы, включает ряд дополнительных. К ним относятся программа довузовской профориентации; основная образовательная программа (при учёте вариативной части); дополнительные профессиональные программы (курсы повышения квалификации, переподготовки); программы внеучебной деятельности (кружки, студенческие юридические клиники, олимпиады, проекты); программы стажировок и практик на предприятиях-партнерах; сопровождение выпускников на этапе первичной адаптации на рынке труда. Юридическая деятельность носит нормативно-регламентированный, когнитивно-коммуникативный и этически нагруженный характер. Это определяет ключевые акценты в НПП: фундаментальность правовых знаний: понимание системы права, а не заучивание отдельных норм; прикладной характер: умение составлять юридические документы, вести базы данных, работать с правовыми системами; этический компонент: формирование профессиональной правовой культуры и неприятие коррупционного поведения. коммуникативная компетентность: навыки ведения переговоров, интервьюирования клиентов, публичных выступлений.

Факторы, определяющие стратегию управления НПП юридических кадров, делятся на внешние (макросреда) и внутренние (микросреда). При этом сама организация, реализующая деятельность в связи с программами СПО по юридическому профилю, не может оказывать влияние на внешние факторы. Но, указывает И.С. Грунина [5], грамотно выстроенное юридическое управление с большой вероятностью позволит такому учреждению, изучив историю и статистику, прогнозировать динамику этих факторов и последствия их действий, как негативные, так и позитивные. В.С. Лазарев говорит о том, что, анализируя внешнюю среду функционирования образовательных учреждений, определяющих стратегию управления НПП студентов СПО юридического профиля, необходимо принимать в расчёт следующие внешние факторы: государственная образовательная и кадровая политика (нацпроекты, внедрение демонстрационного экзамена); динамика законодательства; технологические тренды (Legal Tech); запросы регионального рынка труда и конкретных работодателей; конкуренция со стороны других образовательных организаций.

Эффективное стратегическое управление непрерывной профессиональной подготовкой студентов СПО, осваивающих юридический профиль, подразумевает также учёт внутренних факторов. К ним учёные (В.Ю. Острик, Ю.Н. Короленко [3], И.С. Грунина [5]) относят:

– кадровый состав (квалификация мастеров производственного обучения, наличие практикующих юристов);

– материально-техническую оснащённость (компьютерные классы, специализированное ПО, библиотека);

– традиции и репутацию образовательной организации;

– мотивацию и вовлеченность студентов;

– формирование профессиональной направленности, профессиональной речи у будущих юристов [6; 7].

Рассмотрев направленность управления в системе СПО, сочетание нормативности и адаптивности при его реализации, основные группы факторов, влияющих на ход и результаты соответствующей деятельности, следует перейти непосредственно к разговору о соответствующей концепции. В данной связи прежде всего отметим, что она представляет собой системную модель, состоящую из пяти взаимосвязанных компонентов.

Первый компонент – *целевой*. Согласно современным представлениям (В.С. Лазарев [1], В.Ю. Острик, Ю.Н. Короленко [3], Л. Фаэй, Р. Рэнделл [4]), его роль в структуре педагогической модели сводится к определению целей и/или задач. В нашем случае им определяются:

– миссия организации, включающая подготовку высококвалифицированного, конкурентоспособного, мобильного и этичного специалиста юридического профиля среднего звена, готового к непрерывному профессиональному росту;

– стратегическая цель, заключённая в формировании эффективной, гибкой и открытой системы НПП, интегрированной в региональную правовую и экономическую среду;

Таблица 2

Нормативность и адаптивность в управлении непрерывным образовательным процессом, реализуемым в соответствии с программами среднего профессионального образования юридического профиля

| № | Черта | Ключевые аспекты её проявления в управленческой деятельности |
|---|---|---|
| 1. | Нормативность | Нормативные цели, представляющие собой наиболее общие цели, определяющиеся правительственными документами, государственными стандартами в области образования |
| | | Нормативные знания – система представлений том, как теоретикам и практикам управления в сфере СПО следует действовать в тех или иных ситуациях. К ним мы можем отнести рекомендации, инструкции, принципы организации образовательной деятельности, указания, действующие юридические и социальные нормы |
| | | Нормативно-правовое обеспечение, обычно понимаемое как система документов (программы, законы, приказы), регулирующих работу организации СПО |
| 2. | Адаптивность | Учёт таких индивидуальных особенностей учащихся, как специфика организации мыслительного процесса, уровня активности и самостоятельности при реализации различных форм когнитивной активности |
| | | На его основе – создание благоприятных условий для самостоятельного осознанного выбора каждым обучающимся собственной стратегии поведения, способа существования, направлений дальнейшего самосовершенствования как личности и профессионала |

– тактические цели, охватывающие адаптацию содержания программ под требования профстандартов и работодателей, внедрение современных образовательных технологий, развитие социального партнёрства, построение системы индивидуальных образовательных траекторий.

Следующий, *методологический компонент*, интегрирует основные подходы к стратегическому управлению непрерывной профессиональной подготовкой студентов СПО юридического профиля, а равно и принципы, в соответствии с которыми организуется соответствующий процесс. К ним относятся совокупность таких подходов как компетентностный, системный, синергетический, деятельностный, контекстный; принципы непрерывности, опережающего характера подготовки, гибкости и вариативности, интеграции теории и практики, партнёрства с работодателями, feed back (обратной связи).

Третий компонент модели – *содержательно-процессуальный.* Его подструктура включает следующие элементы:

– ядро, предназначенное для проектирования и постоянной актуализации основных и дополнительных профессиональных образовательных программ на основе анализа профессиональных стандартов и функционала конкретных должностей;

– интеграцию, обеспечивающую создание сквозных модулей (например, «Цифровые технологии в юридической деятельности», «Основы юридического письма»), пронизывающих весь курс обучения;

– практикоориентацию, обеспечивающую реализацию дуального обучения, расширение сети баз практик, кейс-метод, деятельность юридической клиники.

Рассмотрим содержание четвертого компонента модели, *организационно-технологического.* Педагоги (В.С. Лазарев [1], В.Г. Мелоян, М.Е. Бегларян [2], В.Ю. Острик, Ю.Н. Короленко [3]) традиционно позиционируют его как описывающий условия, обеспечивающие, в свою очередь, широкие возможности для эффективной организации процесса. Соответственно, если мы говорим о непрерывной профессиональной подготовке студентов, осваивающих в стенах современных организаций СПО юридический профиль подготовки, то компонент этот включает:

– создание стратегического альянса «колледж – работодатель – профессиональное сообщество – выпускник»;

– использование смешанного обучения (blended learning), электронных образовательных ресурсов, симуляторов юридических процессов, проектной деятельности;

– кадровое обеспечение на основе программ развития педагогов, привлечение практиков, наставничество.

Пятый компонент модели *оценочно-результативный.* В разрабатываемых современными педагогами моделях он, как правило, определяет то, как именно будет оцениваться эффективность реализации тех или иных педагогических процессов, а равно и то, какие результаты должны быть в итоге достигнуты.

Соответственно, если мы говорим о стратегическом управлении в системе СПО, то данный компонент соответствующей системы можем охарактеризовать как ориентированный на обеспечение:

– трудоустройства по специальности, уровня заработной платы выпускников, результатов демонстрационного экзамена, удовлетворённости работодателей, академических достижений студентов.

– мониторинга, под которым в данном случае понимается сбор данных через опросы, интервью, анализ статистики трудоустройства.

– обратной связи и корректировки – использование результатов оценки для ежегодного уточнения стратегии и тактики.

Реализация соответствующих компонентов модели разрабатываемой концепции с высокой вероятностью будет способствовать эффективному формированию практико-ориентированной образовательной среды. Современные авторы, отечественные и зарубежные (В.С. Лазарев [1], В.Ю. Острик, Ю.Н. Короленко [2], Л. Фаэй, Р. Рэнделл [4]), включают в число её объективных преимуществ следующие:

– повышение качества и конкурентоспособности выпускников на внешнем и внутреннем рынках труда, формирование у выпускников профессиональной картины мира (Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова [8]);

– укрепление связей между образовательной организацией и профессиональным сообществом;

– возможность для создания гибкой, самообновляющейся цифровой образовательной экосистемы [9];

– интенсификация мотивации студентов за счёт большей ясности перспектив и практической значимости обучения.

Перспективными направлениями развития при этом являются углубление цифровизации учебного процесса, создание центра оценки и сертификации квалификаций на базе колледжа, выход на международные образовательные проекты.

В завершении исследования следует отметить, что система образования должна готовить выпускников, которые не только готовы заниматься творчеством в той или иной области деятельности, но и уметь юридически правильно и экономически эффективно реализовать свои разработки заинтересованным лицам, к которым относятся государственные и негосударственные юридические лица, индивидуальные предприниматели и т. д.

Теоретически обоснована необходимость перехода к стратегическому управлению непрерывной профессиональной подготовкой студентов юридического профиля СПО. Уточнена сущность непрерывной профессиональной подготовки применительно к юридическим специальностям, что включает не только освоение основной программы, но и вовлечение в разнообразные формы учебной и внеучебной деятельности, нацеленные на формирование готовности к *lifelong learning* («концепции непрерывного образования»).

Ядром работы стала разработанная структура авторской концепции, представленная в виде пяти взаимосвязанных компонентов: целевого, методологического, содержательно-процессуального, организационно-технологического и оценочно-результативного. Данная модель обеспечивает целостность, системность и практическую направленность управления процессом подготовки.

Ожидаемые результаты состоят в том, что практическая реализация концепции потребует от администрации и педагогического коллектива колледжа стратегического мышления, открытости к изменениям и нацеленности на долгосрочное партнерство с внешней средой. Предложенные теоретические положения детерминируют разработку конкретных программ развития образовательных организаций СПО юридической направленности с учётом внедряемой концепции.

Библиографический список


1. Лазарев В.С. *Стратегическое управление образовательной организацией:* учебное пособие. Москва: Сентябрь, 2018.
2. Мелоян В.Г., Бегларян М.Е. Цифровизация образования в контексте авторского права. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 63-4: 172–176.
3. Острик В.Ю., Короленко Ю.Н. Разработка конкурентной стратегии управления персоналом в условиях неоднородности рынка труда. *Экономика труда.* 2024; Т. 11, № 12: 2193–2210.
4. *Курс MBA по стратегическому менеджменту.* Москва: Альпина Бизнес Букс, 2007.
5. Грунина И.С. Механизмы подготовки и переподготовки кадров в стратегически важных отраслях экономики. *Лидерство и менеджмент.* 2025; Т. 12, № 3: 579–596.
6. Ахмедова Э.М. *Педагогические основы профессионального самоопределения обучающихся*: учебное пособие. Москва, 2020.
7. Ахмедова Э.М., Витюгов М.А. Особенности формирования коммуникативной компетентности студентов в образовательной среде вуза. *Проблемы современного педагогического образования.* 2024; № 84-1: 26–29.
8. Базаева Ф.У., Емельянова И.Е. Детерминанты формирования профессиональной картины мира у студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 4 (107): 340–342.
9. Унгер Д.П., Сорокопуд Ю.В. Вузовская цифровая образовательная экосистема как средство формирования цифровых компетенций студентов. *Общество.* 2025; № 4-3 (39): 83–85.


References


1. Lazarev V.S. *Strategicheskoe upravlenie obrazovatel'noj organizaciej:* uchebnoe posobie. Moskva: Sentyabr', 2018.
2. Meloyan V.G., Beglaryan M.E. Cifrovizaciya obrazovaniya v kontekste avtorskogo prava. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 63-4: 172-176.
3. Ostrik V.Yu., Korolenko Yu.N. Razrabotka konkurentnoj strategii upravleniya personalom v usloviyah neodnorodnosti rynka truda. `*Ekonomika truda.* 2024; T. 11, № 12: 2193-2210.
4. *Kurs MBA po strategicheskomu menedzhmentu.* Moskva: Al'pina Biznes Buks, 2007.
5. Grunina I.S. Mehanizmy podgotovki i perepodgotovki kadrov v strategicheski vazhnyh otraslyah `ekonomiki. *Liderstvo i menedzhment.* 2025; T. 12, № 3: 579-596.
6. Ahmedova `E.M. *Pedagogicheskie osnovy professional'nogo samoopredeleniya obuchayuschihsya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2020.
7. Ahmedova `E.M., Vityugov M.A. Osobennosti formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti studentov v obrazovatel'noj srede vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2024; № 84-1: 26-29.
8. Bazaeva F.U., Emel'yanova I.E. Determinanty formirovaniya professional'noj kartiny mira u studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4 (107): 340-342.
9. Unger D.P., Sorokopud Yu.V. Vuzovskaya cifrovaya obrazovatel'naya `ekosistema kak sredstvo formirovaniya cifrovyh kompetencij studentov. *Obschestvo.* 2025; № 4-3 (39): 83-85.


*Статья поступила в редакцию 26.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-118-120

***Oborochan T.P.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior assistant to the Head of Department of Maritime Security, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: tatyana.oborochan@mail.ru*

**PROFILE OF A MARITIME UNIVERSITY GRADUATE IN THE CONTEXT OF LEGAL TRAINING OF A SPECIALIST: A COMPREHENSIVE ANALYSIS OF COMPETENCIES AND ETHICAL GUIDELINES.** In the context of modern globalization and the rapid development of international economic, political, and technological integration, legal training of specialists is becoming a fundamental part of professional training. The maritime industry, as one of the most dynamic and interdependent sectors, requires personnel with extensive knowledge of international maritime law and the ability to apply this knowledge in practice. The objective of the research is to develop and substantiate a comprehensive profile of a maritime university graduate that reflects their readiness for professional activity in a state governed by the rule of law. In the article, the author presents the results of an analysis of modern approaches to the legal education of future maritime specialists. She identifies core competencies and ethical guidelines that shape the professional behavior of maritime university graduates. She also highlights the contradictions and challenges that arise in the legal education of future maritime specialists. The study's methodological framework includes a systems approach, comparative analysis, case studies, and expert assessments, allowing her to examine the problem of modern legal education and develop recommendations for improving the quality of specialist training.

*Key words:* **maritime university graduate, legal education, competencies, legal culture, maritime activities, maritime specialists**

***Т.П. Оборочан****, канд. пед. наук, ст. помощник нач. ОРСО Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: tatyana.oborochan@mail.ru*

# ПОРТРЕТ ВЫПУСКНИКА МОРСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА: КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЭТИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРОВ

В условиях современной глобализации и стремительного развития международной экономической, политической и технологической интеграции правовое воспитание специалистов становится основополагающей частью профессиональной подготовки. Морская отрасль как одна из наиболее динамичных и взаимозависимых сфер испытывает потребность в кадрах, обладающих широкими знаниями в области международного морского права и способностью применять их на практике. Целью данного исследования является разработка и обоснование комплексного портрета выпускника морского вуза, который отражает его готовность к профессиональной деятельности в правовом государстве. В статье автором представлены результаты анализа современных подходов к правовому воспитанию будущих специалистов морской отрасли, определены базовые компетенции, выявлены этические ориентиры, формирующие профессиональное поведение выпускников морских университетов, а также представлены противоречия и проблемы, возникающие в процессе правового воспитания будущих морских специалистов. Методологическая основа исследования включает системный подход, сравнительный анализ, а также методы кейс-стади и экспертных оценок, что позволило рассмотреть проблему современного правового воспитания и разработать рекомендации для улучшения качества подготовки специалистов.

*Ключевые слова:* **выпускник морского вуза, правовое воспитание, компетенции, правовая культура, морская деятельность, специалисты морской отрасли**

Актуальность темы, представленных результатов исследования обусловлены необходимостью разрешения противоречия, выявленного в процессе анализа научной литературы и наблюдений практической деятельности морских вузов, которое связано с необходимостью морских вузов балансировать между техническими аспектами морской деятельности и правовыми нормами, что требует от выпускников не только глубоких знаний в своей области, но и способности применять эти знания в контексте правового государства. В условиях глобализации и усиления международного сотрудничества, обнаруженная проблема – недостаточная интеграция правового воспитания в образовательные программы морских вузов – приобретает особую актуальность.

Целью данного исследования является разработка и обоснование комплексного портрета выпускника морского вуза, который отражает его готовность к профессиональной деятельности в правовом государстве.

Задачи исследования: проанализировать методологические подходы к правовому воспитанию специалистов в области морской деятельности; определить базовые компетенции, необходимые для успешной работы в морской индустрии в условиях правового государства; исследовать этические ориентиры, формирующие профессиональное поведение выпускников морских университетов.

Методологическая основа исследования включает системный подход, позволяющий рассматривать этические ориентиры как целостную систему, и аксиологический подход, акцентирующий внимание на ценностных основах профессионального поведения. В качестве эмпирической базы использовались результаты анкетирования выпускников морских университетов, а также анализ нормативных документов и научных публикаций по данной теме.

Новизна исследования заключается в предложении рассмотреть качества и характеристики будущего специалиста морской отрасли с точки зрения правовых норм и этических представлений о современных профессионалах морской индустрии.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и обосновании комплекса правовых знаний, необходимых для формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов морской отрасли, которые могут быть использованы для разработки воспитательных программ в морских вузах.

Практическая значимость исследования обусловлена необходимостью повышения уровня правовой грамотности и этической ответственности выпускников морских вузов.

Воспитание правовой и этической грамотности у молодых людей является ключевой целью государственной политики, что подчеркивается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Кроме того, согласно Указу Президента РФ от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», к 2030 году предполагается, что 75% молодёжи будут вовлечены в проекты и программы, направленные на развитие их профессиональных компетенций, личных качеств и патриотизма.

Подготовка морских специалистов в России включена в международную систему, которая регулируется Конвенцией ПДНВ (Международной конвенцией о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты) 1978 года, Международной конвенцией об унификации правил коносамента 1924 года и определяет минимальные стандарты компетентности для всех, кто работает на судах, включая необходимые знания, понимания и навыки.

В вышеупомянутых документах не говорится о правовом и этическом воспитании напрямую, но подобные инициативы могут включать элементы, способствующие повышению правовой грамотности и определению этических установок в будущей профессиональной деятельности. Например, специалисты морской индустрии обязаны быть знакомы с нормативными актами, с судебной практикой в морской отрасли, владеть содержанием резолюций таких международных организаций, как ООН, ФАО, МОТ и прочих. В связи с чем особенно актуально уделять внимание формированию этико-правовой культуры среди студентов, включая тех, кто обучается в морских учебных заведениях.

Несмотря на то, что морские специальности представляют собой многокомпонентную систему, каждая из которых отличается уникальными профессиональным компетенциям, их объединяет общий комплекс функциональных особенностей. Различные аспекты исследования специфических характеристик морских специалистов и проблематики их формирования были рассмотрены в работах таких авторитетных исследователей, как Р.Р. Байбаков [1], О.Н. Касьянов [2], А.Н. Томилин [3], Р.Р. Туктаров [4], и других ученых, чьи труды внесли значительный вклад в развитие методологии и теории профессиональной подготовки специалистов для морской отрасли

Р.Р. Байбаков [1], исследуя вопрос формирования ценностных ориентаций и профессиональных ценностей у выпускников морских университетов, показал, что этико-правовые ориентиры выступают в качестве интегральных элементов их профессиональной идентичности, определяя нормы и стандарты поведения в профессиональной среде, а также являясь основой для принятия этически обоснованных решений в сложных и динамично меняющихся условиях морской деятельности.

О.Н. Касьянов [2] акцентирует внимание научного сообщества на формировании специфических компонентов готовности курсантов морских университетов к экстремальным ситуациям, подчеркивая, что данный аспект является критически важным критерием в контексте их профессиональной подготовки.

А.Н. Томилин и Р.Р. Туктаров [4] также в своих исследованиях подчеркивают значимость формирования личностной готовности курсантов морских вузов к действиям в аварийных ситуациях и предлагают этот процесс рассматривать в контексте изучения конвенционных дисциплин, что обусловлено глобализацией и технологическим прогрессом, которые предъявляют новые требования к компетентности и профессиональной этике морских специалистов.

Сравнительный анализа этико-правовых норм, формирующих профессиональное поведение выпускников морских университетов с учетом их теоретических и прикладных аспектов, показал, что этико-правовые ориентиры представляют собой совокупность принципов, норм и ценностей, регулирующих профессиональное поведение морского специалиста и обеспечивающих его соответствие высоким правовым стандартам.

И.В. Севастьянова [5] подчеркивает, что морской специалист представляет собой профессионала, обладающего не только высокой степенью компетентности в узкоспециализированных знаниях, но и глубоким пониманием и усвоением морских традиций и ценностей, которые формируют неотъемлемую часть его профессиональной идентичности. В контексте данной проблематики она предложила методику формирования концептосферы профессиональной деятельности, направленную на подготовку будущих выпускников морского профиля, что способствует повышению их профессиональной компетентности и интеграции в профессиональное сообщество.

В исследовании В.В. Сухинина [6] представлен глубокий и всесторонний анализ «портрета выпускника Нахимовского военно-морского училища». Автор учитывает требования федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), предъявляемые к образовательной подготовке учащихся в общеобразовательных учреждениях. Однако, несмотря на высокий уровень анализа, в рамках данного исследования не был должным образом рассмотрен и проанализирован этико-правовой аспект подготовки морских специалистов, который сегодня, в условиях политической нестабильности и обострившейся экономической конкуренции на международной арене, приобретает особое значение и делает его изучение особенно актуальным для формирования компетентных и морально устойчивых специалистов морской отрасли.

Ю.С. Мун и Т.В. Юрова [7], стремясь создать целостную модель компетентностей морского специалиста и его образ, предложили исследовать специфику их личностных характеристик с точки зрения психологической парадигмы. Авторы акцентировали внимание на этических аспектах поведения специалиста морской индустрии в процессе выполнения профессиональных задач, требующих ответственности, коммуникабельности, стрессоустойчивости.

Этико-правовой портрет выпускника морского вуза, отражающего его готовность к профессиональной деятельности в правовом государстве, структурируется через три кластерных понятия

- когнитивно-правовая самоопределенность;
- ценностно-смысловая ответственность;
- поведенческо-правовая готовность к профессиональной деятельности.

Каждое из понятий раскрывает структуру правосознания и этической ориентации специалиста морской отрасли, а также определяет степень понимания выпускником норм морского права и этических принципов, его отношение к ним и готовность к их неукоснительному соблюдению и профессиональной деятельности.

Под правосознанием морского специалиста мы подразумеваем целостный комплекс ментальных и эмоциональных характеристик личности, которые находят свое выражение через систему его представлений о правовых и этических нормах, регулирующих профессиональную деятельность в морской сфере.

Этико-правовая ориентация морского специалиста – это комплекс профессиональных ценностей, определяющий его поведение в процессе принятия решений (стремление к целесообразности; следование правовым нормам, принципам, правилам, социальной справедливости и пр.).

Рассмотрим краткое содержание каждого компонента этико-правового портрета выпускника морского вуза (табл. 1).

В начале учебного года и после завершения авторской программы внеурочной деятельности, построенной на принципах этико-правовых ориентиров (принцип профессионализма; экологической ответственности; социальной ответственности; безопасности) была проведена комплексная оценка соответствия курсантов Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова содержательным компонентам этико-правового портрета выпускника морского вуза. В рамках данного исследования применялись разнообразные методологические инструменты, включая кейс-стади, видеолекции, викторины, а также тестирования по авторской методике «Оценка этико-правового статуса курсанта морского вуза».

Авторская методика содержит опросник, состоящий из 30 вопросов (по 2 вопроса к каждому компоненту табл. 1 и 10 вопросов, имеющих характер, отвлеченный от темы), инструкцию по организации тестирования и интерпретацию результатов. Участникам тестирования было предложено оценить свои профессиональные знания, умения и навыки в контексте этико-правовых аспектов по 10-балльной системе, считая 10 баллов максимальной оценкой. Этико-правовой статус респондента считался высоким в том случае, когда по тематическим вопросам в сумме набрано более 150 баллов, низким – если набрано менее 50 баллов, остальные были отнесены к обладателям среднего этико-правового статуса.

Проведенные целенаправленные мероприятия позволили аккумулировать обширный эмпирический материал. Результаты анализа полученных данных представлены в табл. 2, которая систематизирует ключевые показатели и позволяет провести детальный сравнительный анализ динамики формирования этико-правовых компетенций у курсантов.

Таблица 1

Этико-правовой портрет выпускника морского вуза

| *№* | *Компоненты* | *Содержание* |
|---|---|---|
| 1. | Когнитивно-правовая самоопределенность | |
| 1.1 | Знания | Глубокое и всестороннее знание нормативной базы, охватывающей как законодательные акты, так и подзаконные документы, а также этические кодексы, регулирующие профессиональную деятельность в сфере морского права |
| 1.2 | Анализ | Дифференциация правомерного и неправомерного поведения морского специалиста, а также этических и неэтических аспектов его деятельности |
| 1.3 | Идентификация | Когнитивный процесс, в рамках которого курсант осознает и определяет свою профессиональную роль и функциональную значимость в контексте морской деятельности. Процесс включает в себя установление принадлежности к профессиональному сообществу специалистов морской отрасли, что является ключевым аспектом профессиональной самоидентификации. Идентификация играет фундаментальную роль в формировании профессионального самосознания и профессиональной идентичности, обеспечивая курсанту четкое понимание его места и роли в профессиональной экосистеме морской индустрии |
| 2. | Когнитивно-правовая самоопределенность | |
| 2.1 | Отношение | Самоидентификация и ценностно-этический базис поведения курсанта через осмысление закона как внутреннего регулятора и личностной ценности |
| 2.2 | Смысл | Курсант, специализирующийся на морской деятельности, должен осознавать социальную значимость своей профессиональной деятельности. Выпускник как будущий специалист данного профиля понимает, что любое отклонение от установленных правовых норм может нанести ущерб общественным интересам или престижу морской профессии в целом |
| 2.3 | Интернальность | Способность автономно принимать решения, учитывая их последствия, руководствуясь внутренними этическими принципами и профессиональными обязательствами. Готовность брать на себя ответственность, опираясь на совесть и профессиональный долг |
| 3. | Поведенческо-правовая готовность к деятельности | |
| 3.1 | Компетенции | Способность оперативно идентифицировать и применять правовые нормы в нестандартных рабочих ситуациях, демонстрируя высокий уровень правовой компетентности и адаптивности |
| 3.2 | Правовая рефлексия | Автоматизированный характер соблюдения нормативных актов и регламентов, исключающий необходимость сознательного выбора в пользу законности |
| 3.3 | Устойчивость к внешним факторам | Готовность к правомерным действиям в условиях конфликта интересов, давления со стороны руководства или личных выгод, что свидетельствует о высокой степени психологической устойчивости и профессиональной ответственности |
| 3.4 | Профессиональная устойчивость | Способность сохранять верность правовым нормам и профессиональным стандартам в любых обстоятельствах, что отражает высокий уровень психологической мобилизованности и готовности к выполнению профессионального долга |

Таблица 2

Оценка соответствия курсантов ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова этико-правовому портрету выпускника морского вуза

| *Группы респондентов* | *Когнитивно-правовая самоопределенность (начал – окончание)* | *Когнитивно-правовая самоопределенность (начало – окончание)* | *Поведенческо-правовая готовность к деятельности (начало – окончание)* |
|---|---|---|---|
| Высокий уровень | 45,8% – 75,4% | 32,4% – 56,3% | 16,5% – 51,2% |
| Средний уровень | 33,1% – 19,5% | 47,3% – 40,4% | 49,3% – 37,1% |
| Низкий уровень | 21,1% – 5,1% | 20,3% – 3,3% | 34,2% – 11,7% |
| Значение хи-квадрат Пирсона | 20,52 > 5,99 – крит. значение при p = 0,05 (v = 2). Вывод: изменения статистически значимы | 19,23 > 5,99 – крит. значение при p = 0,05 (v = 2). Вывод: изменения статистически значимы | 30,54 > 5,99 – крит. значение при p = 0,05 (v = 2). Вывод: изменения статистически значимы |

Анализ данных, полученных по итогам педагогического эксперимента в экспериментальных группах, демонстрирует, что большинство курсантов (75,4%) достигли высокого уровня показателя «когнитивно-правовая самоопределенность». В процессе решения профессиональных задач курсанты проявили личностные качества, такие как целеустремленность, ответственность, способность к организаторской деятельности, умение работать в команде.

30,4% курсантам удалось повысить знания законов морского права, не испытывать трудности в осознании своего места в правовой системе. Однако еще 5,1% курсантов затруднялись в обнаружении этико-правовых норм по некоторым обязанностям избранной морской специальности.

Показатель «ценностно-смысловая этико-правовая ответственность» у 96,7% курсантов после проведения ряда правовых мероприятий в процессе внеурочной деятельности показал, что они осознают важность этико-правовых законов и имеют глубокое убеждение в их справедливости и необходимости неукоснительного соблюдения, считая своим осознанным моральным выбором.

К окончанию педагогического эксперимента 51,2% участников достигли высокого уровня поведенческо-правовой готовности, что свидетельствует о сформированности у них устойчивой убежденности в своей способности и готовности компетентно применять полученные знания в сложных профессиональных ситуациях, требующих высокой степени этико-правовой осознанности.

В то же время 11,7% курсантов продемонстрировали низкий уровень готовности к этико-правовому поведению, что указывает на необходимость интенсификации воспитательных мероприятий в данном направлении и подчеркивает важность дальнейшего совершенствования педагогических подходов, направленных на формирование у будущих специалистов глубоких этико-правовых компетенций, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей в условиях правовой регламентации и этических дилемм.

Для оптимизации системы формирования этических стандартов необходимо разработать и внедрить междисциплинарные образовательные программы, включающие элементы этики, профессиональной ответственности и социальной ответственности, благодаря которым курсанты морских вузов получат целостное представление об этических аспектах своей будущей профессиональной деятельности, и создать специализированные курсы и модули по этике, ориентированные на специфику морской отрасли. В программу внеурочного воспитания необходимо интегрировать систему коучинга по передаче этико-правовых принципов и норм от специалистов, имеющих большой опыт работы в морской сфере. Активное вовлечение курсантов и специалистов в организацию кейс-стади и электронное тестирование по каждому структурному компоненту этико-правового портрета выпускника морского вуза поможет курсантам освоить правовые дисциплины.

Библиографический список


1. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года*. Указ Президента РФ от 7 мая 2024 года № 309. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542
2. Байбаков Р.А. Ценностные ориентации и профессиональные ценности курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры и образования*. 2021; № 2 (87): 264–270.
3. Касьянов О.Н. Компоненты готовности курсантов морских учебных заведений к экстремальным ситуациям как ведущий критерий профессиональной подготовки. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 3 (82): 133–136.
4. Томилин А.Н., Туктаров Р.Р. Практика формирования личностной готовности курсантов морского вуза к действиям в аварийных ситуациях в процессе изучения конвенционных дисциплин. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 2 (63): 232–234.
5. Севастьянова И.В. Проблема и методика формирования концептосферы профессиональной деятельности будущих выпускников морского профиля. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2024; № 3(48)-13: 150–155.
6. Сухинин В.В. Портрет выпускника. *Вестник военного образования*. 2017; № 3 (6): 100–103.
7. Юрова Т.В., Мун Ю.С. Психологическая компетентность студентов морских специальностей. *Международный студенческий научный вестник*. 2017; № 3: 123–128.


References


1. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda*. Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2024 goda № 309. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542
2. Bajbakov R.A. Cennostnye orientacii i professional'nye cennosti kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 264-270.
3. Kas'yanov O.N. Komponenty gotovnosti kursantov morskih uchebnyh zavedenij k `ekstremal'nym situaciyam kak veduschij kriterij professional'noj podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 3 (82): 133-136.
4. Tomilin A.N., Tuktarov R.R. Praktika formirovaniya lichnostnoj gotovnosti kursantov morskogo vuza k dejstviyam v avarijnyh situaciyah v processe izucheniya konvencionnyh disciplin. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 2 (63): 232-234.
5. Sevast'yanova I.V. Problema i metodika formirovaniya konceptosfery professional'noj deyatel'nosti buduschih vypusknikov morskogo profilya. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2024; № 3(48)-13: 150-155.
6. Suhinin V.V. Portret vypusknika. *Vestnik voennogo obrazovaniya*. 2017; № 3 (6): 100-103.
7. Yurova T.V., Mun Yu.S. Psihologicheskaya kompetentnost' studentov morskih special'nostej. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2017; № 3: 123-128.


*Статья поступила в редакцию 26.02.26*

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-120-124

***Khekert E.V.,*** *Vice-Rector, Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Admiral F.F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: zur_mga@nsma.ru*
***Tuktarov R.R.,*** *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
***Khekert N.E.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Admiral F.F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

**ON THE PRIORITY OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE EDUCATIONAL POLICY OF A MODERN MARINE UNIVERSITY.** The article presents an analysis of the current legislation and clarifies the specifics and features of patriotic education in maritime educational institutions. It provides a comprehensive study of the effectiveness of the existing system of patriotic education in higher maritime educational institutions and its impact on the quality of professional training for future specialists. The main task of this research is to develop specific recommendations for optimizing and further developing the system of patriotic education for cadets in maritime universities. The methodology of the study includes theoretical analysis, which involves studying regulatory documents, content analysis of scientific publications, and techniques such as generalization, synthesis, and classification. In addition, empirical research methods are used (questionnaires, interviews, focus groups, and pedagogical observation). The results of the study confirm that patriotic education occupies a leading position in the practical activities of the university administration and teaching staff, which allows the local system of patriotic education to function effectively. The study has provided new scientific knowledge and has

both theoretical and practical value. Its results will be useful to Russian researchers and practitioners in their multifaceted work to organize and conduct the education of students and to shape them as patriots of the Russian Federation.

*Key words:* **relevance, education, cadets, educational policy, patriotic education, priority area, modern maritime university, factors**

***Е.В. Хекерт**, д-р техн. наук, проф., проректор Государственного морского университета имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: zur_mga@nsma.ru*
***Р.Р. Туктаров**, канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
***Н.Е. Хекерт**, канд. пед. наук, Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

# К ВОПРОСУ О ПЕРВОСТЕПЕННОЙ ВАЖНОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ СОВРЕМЕННОГО МОРСКОГО ВУЗА

В настоящей статье представлен анализ действующего законодательства, уточнена специфика и особенности патриотического воспитания в морских образовательных организациях. Проведено всестороннее исследование эффективности существующей системы патриотического воспитания в высших морских учебных заведениях, а также её воздействия на качество профессиональной подготовки будущих специалистов. Основной целью данного исследования является выработка конкретных рекомендаций по оптимизации и дальнейшему развитию системы патриотического воспитания курсантов морских вузов. Методология работы включает в себя теоретический анализ, который охватывает изучение нормативных документов, контент-анализ научных публикаций, а также такие приемы, как обобщение, синтез и классификация. Кроме того, были применены эмпирические методы исследования (опрос, интервью, фокус-группы, педагогическое наблюдение). Результаты исследования подтверждают, что патриотическое воспитание занимает ведущее место практической деятельности администрации и педагогического коллектива вуза, что позволяет эффективно функционировать локальной системе патриотического воспитания. Исследование принесло новые научные знания и имеет как теоретическую, так и практическую ценность. Его результаты будут полезны российским педагогам-исследователям и практикам в их многогранной работе по организации и проведению воспитания учащихся, формирования каждого из них как патриотов Российской Федерации.

*Ключевые слова:* **актуальность, воспитание, курсанты, образовательная политика, патриотическое воспитание, приоритетное направление, современный морской вуз, факторы**

Профессиональное обучение немыслимо без соответствующего воспитания будущих специалистов. Рассматриваемая тема актуальна из-за потребности формирования у курсантов высокого уровня патриотизма, гражданственности и готовности к защите Отечества. Деятельность морских образовательных учреждений направлена на подготовку квалифицированных кадров для нужд российской морской индустрии, включая морские администрации и экипажи отечественных судов морского и речного флота. Ключевым аспектом образовательного процесса является формирование у обучающихся соответствующего мировоззрения, прочной и осознанной государственно-патриотической позиции и убежденности в необходимости посвящения себя служению морскому транспорту как на судах, так и в профильных учреждениях.

Актуальность темы также связана с необходимостью анализа нормативно-правовой базы, теоретических основ патриотического воспитания, практики реализации системы патриотического воспитания в морских вузах и оценки эффективности этой системы.

Кроме того, актуальность темы предопределена необходимостью решения проблем, накопившихся в сфере патриотизма в морских учебных заведениях. К таковым относятся [1; 2]:

– *система патриотического воспитания характеризуется децентрализованным управлением и фрагментарной координацией.* Множество государственных структур на всех уровнях – федеральном, региональном и муниципальном – вовлечены в эту сферу, однако их компетенции и зоны ответственности зачастую пересекаются или остаются не до конца определёнными;

– *формализация и стандартизация патриотического воспитания. Механистический подход вместо индивидуального:* мероприятия проводятся по заранее утверждённым лекалам, без должного учёта меняющихся интересов аудитории. Эта механистичность приводит к потере актуальности и, как следствие, низкой эффективности в формировании патриотических чувств у молодёжи;

– *отсутствие адекватного материально-технического обеспечения и недостаток финансовых средств являются серьёзным препятствием* в деле патриотического воспитания. В частности, некоторые патриотические организации продолжают опираться на устаревшую инфраструктуру и оборудование. Это существенно ограничивает их возможности по внедрению и эффективному применению инновационных подходов и передовых методик в сфере патриотического воспитания;

– приоритетность военно-патриотического воспитания является ключевой характеристикой современной системы работы с учащейся молодежью. При всей значимости военной составляющей в воспитательной политике важно развивать, прежде всего, духовно-нравственный компонент воспитания;

– *размытые представления о патриотизме у значительной части молодых людей.* Некоторые курсанты и студенты декларируют приверженность идеям патриотизма, но не ориентированы на проживание в своей стране и работу на благо общества. К примеру, среди выпускников морских вузов до 50% не желают трудиться на судах дальнего плавания. Более 90% из числа сохранивших своё профессиональное самоопределение желают трудоустроиться в иностранных компаниях по причине высоких денежных окладов, которые в разы выше, чем в российских компаниях [3].

Объект исследования: система патриотического воспитания в морских вузах.

Цель исследования: конкретизация путей совершенствования системы патриотического воспитания курсантов морского вуза.

Задачи исследования: изучение положений нормативно-правовой базы воспитания молодежи, определяющие патриотическое воспитание как приоритетное направление; определение специфики патриотического воспитания в морском вузе; анализ воспитательно-патриотической практики и определение эффективности системы патриотического воспитания курсантов морского вуза; определение путей совершенствования системы патриотического воспитания курсантов морского вуза.

Научная новизна. Впервые комплексно выявлены и классифицированы особенности патриотического воспитания, обусловленные: профессиональной направленностью (морская отрасль, транспортный флот, безопасность мореплавания); исторически сложившимися традициями морского образования; требованиями к морально-психологической устойчивости будущих специалистов.

Теоретическая значимость заключается в расширении научных представлений о специфике патриотического воспитания в профессиональном образовании, его роли в подготовке специалистов морской отрасли и методах интеграции в образовательный процесс.

Практическая значимость состоит в возможности непосредственного применения его результатов в управленческой и воспитательно-патриотической деятельности морских вузов.

Исследование опирается на следующие методы: теоретический анализ, включающий изучение нормативных актов, контент-анализ научной литературы, обобщение, синтез и классификацию полученных данных, а также эмпирические методы (опрос, педагогическое наблюдение, интервью, фокус-группы).

Современная отечественная нормативно-правовая база, относящаяся к образованию и профессиональной подготовке будущих специалистов (Конституция Российской Федерации, федеральные законы и др.), декларирует патриотическое воспитание как один из главных приоритетов в воспитании учащейся молодежи высшей школы.

Так, государственная политика в сфере образования в России, согласно Федеральному закону №273-ФЗ, ставит во главу угла формирование гражданственности, ответственности и патриотизма [4]. Эти же ценности, наряду с уважением к жизни, личности и правам человека, а также преданностью Родине, определены как основополагающие духовно-нравственные ориентиры в Стратегии национальной безопасности РФ (Указ № 400) [5]. Подтверждением этому служит и Указ № 809, который также относит патриотизм, гражданственность и ответственность за судьбу Отечества к традиционным российским ценностям [6]. Концепция патриотического воспитания граждан РФ, в свою очередь, признает его приоритетным и всеобъемлющим направлением в воспитательной работе [7].

Контент-анализ положений нормативно-правовых актов позволяет сделать следующие выводы:

– стратегический выбор государственной политики в сфере воспитания и патриотизма продиктован текущей геополитической конъюнктурой, высокой степенью неопределенности мировых событий и их фундаментальным значением для дальнейшего исторического пути и укрепления России;

– воспитание гражданственности, ответственности и патриотизма стало краеугольным камнем государственной политики в сфере образования, в том числе и при профессиональной подготовке будущих специалистов морского

транспорта, сотрудников государственных организаций и учреждений морской индустрии;

– патриотизм провозглашен традиционной российской ценностью и надежным скрепом нашего многонационального народа;

– реализация положений руководящих документов в сфере воспитательно-патриотической деятельности признано приоритетным, существенным направлением в работе административного и профессорско-преподавательского состава российских вузов.

Особенность патриотического воспитания будущих моряков в специализированных морских вузах состоит в его ключевом значении для всей образовательной системы. Это достигается посредством комплексной, целенаправленной и скоординированной работы администрации, преподавательского состава и общественных организаций, направленной на формирование у курсантов глубокого патриотического сознания, чувства верности Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины в мирное и военное время.

Главная цель – развитие у курсантов гражданственности и патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование у них профессионально значимых качеств, умений и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества, особенно в процессе военной и других, связанных с ней, видов государственной службы. *Центральными характеристиками системы являются системность* (все элементы воспитания (цели, задачи, содержание, методы, формы, средства) взаимосвязаны и работают на общий результат); *целостность* (обеспечивается единством а) когнитивного (знания о Родине, её истории, традициях, законах); б) эмоционально-чувственного (любовь к Отечеству, гордость за его достижения); в) волевого (готовность защищать интересы страны); г) поведенческого (реальные поступки, ответственность, служение); *непрерывность* (воспитание ведётся на всех этапах обучения – от первого курса до выпуска, с учётом возрастной динамики и профессионального становления; *интегративность* (патриотическое воспитание встраивается в учебный процесс (дисциплины гуманитарного цикла, военно-профессиональные предметы); внеучебную деятельность (мероприятия, конкурсы, волонтёрство); *служебную практику* (ритуалы, дежурства, полевые выходы); *деятельностный подход* (курсанты не просто получают знания, но и участвуют в патриотических проектах, социальных инициативах, военно-патриотических акциях).

К компонентам системы относятся целевой (формирование патриотически ориентированной личности будущего специалиста морского транспорта); (содержательный (включает блоки: историко-патриотический, гражданско-правовой, профессиональный, деятельностный и самовоспитания); организационно-методический (планы, программы, технологии, кадры); диагностико-оценочный (критерии и индикаторы сформированности патриотизма); ресурсный (материально-техническая база, информационно-методическое обеспечение). Принципы реализации: *историзм* (опора на традиции и героическое прошлое страны); *личностно ориентированный подход* (учёт индивидуальных особенностей курсантов); *единство воспитания и обучения* (интеграция патриотического компонента и дисциплины); *партнёрство* (взаимодействие с ветеранами, общественными организациями, семьями); *рефлексивность* (анализ результатов и коррекция воспитательной работы).

*Ожидаемые результаты*: сформированность патриотического самосознания и гражданской позиции; осознание долга защиты Отечества как жизненной ценности; готовность к самоотверженному служению Родине; уважение к символам и традициям государства и народа, армии и флота; способность принимать ответственные решения в сложных ситуациях.

Таким образом, единая система патриотического воспитания в морском вузе обеспечивает комплексное, последовательное и эффективное формирование патриотических качеств у курсантов, что является важнейшей предпосылкой их высокой гражданственности, профессиональной компетентности и верности Отечеству.

Важнейшими особенностями специфики патриотического воспитания морского вуза признаны *комплексность* (воздействие патриотизма пронизывает все стороны жизнедеятельности курсантов: учебную, политическую, духовную, спортивную, общественную); *учёт специфики городов-героев* Новороссийск и Севастополь, в которых располагается учебное заведение и его филиал; *связь теоретического обучения с морской и военно-профессиональной практикой* (теоретическое обучение тесно связано с жизнью транспортного флота и Военно-морского флота РФ).

Для организации патриотического воспитания курсантов морского вуза используются комплекс методов, включающий *деятельностный подход* – курсанты не просто получают информацию, а сами активно участвуют в процессе патриотического воспитания; *культурно-исторический подход* – изучение героической истории, боевых и трудовых традиций города, в котором располагается учебное заведение; *героико-патриотическое воспитание* – направлено на укрепление авторитета воинской службы в Вооруженных силах РФ, позиционируя её как миссию по обороне Отчизны, популяризацию военных памятных дат, чествование подвигов русских и советских воинов, привитие гордости за наследие и обычаи предков; *спортивно-патриотическое воспитание* – развитие морально-волевых качеств, воспитание силы, ловкости, выносливости, стойкости, мужества, дисциплинированности в процессе занятий физической культурой и спортом, формирование готовности к защите Родины.

Следуя предписаниям действующего законодательства, в Новороссийском морском государственном университете функционирует целенаправленная и результативная локальная система патриотического воспитания. Эта система интегрирована в общую воспитательную структуру вуза и является ее фундаментальным элементом. Главная задача данной локальной системы – развитие гражданственности и патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование профессионально важных качеств, умений и готовности к их активному проявлению в повседневной и трудовой деятельности. В рамках данной системы решаются следующие задачи: а) инкультурация курсантов в сферу патриотических ценностей, установок и убеждений; б) *привитие курсантам уважения* к Конституции Российской Федерации, законности, нормам общественной и коллективной жизни, создание условий для обеспечения реализации конституционных прав человека и его обязанностей, гражданского, профессионального и воинского долга; в) формирование *чувства гордости*, глубокого уважения и почитания символов Российской Федерации – герба, флага, гимна, другой символики и исторических святынь Отечества; д) *подготовка курсантов к исполнению воинского долга,* включая их морально-психологическую и физическую состоятельность, а также способность к обороне страны в условиях военного конфликта.

Ключевым условием эффективности патриотического воспитания курсантов гражданского морского вуза является его реализация в рамках единой, целостной системы, специально разработанной в вузе [8].

Руководство вуза систематически контролирует ход воспитательно-патриотической деятельности и эффективность функционирования системы формирования патриотов. Два раза в год вопрос о состоянии и мерах по улучшению патриотического воспитания обсуждается на заседаниях ученого совета университета. Ежемесячно проводятся заслушивания отчетов руководителей факультетов, кафедр, общественных организаций о проводимой патриотической деятельности. Передовой опыт патриотической работы распространяется во все подразделения университета.

В практике работы активно применяются следующие формы: изучение славной и героической истории Отечества, Вооружённых сил и транспортного флота России; изучение традиций (государственных, национальных, боевых, профессиональных, спортивных); участие в экскурсиях и походах, в исторически значимых событиях для города и страны; участие в акциях патриотической направленности («Георгиевская лента», «Бессмертный полк», «Бескозырка», «Свеча в окне», «Помоги ветерану»), посещение музеев; использование государственных, региональных, краевых, городских символов и символики транспортного флота и морского вуза в государственно-патриотическом воспитании курсантов. В вузе (на разных факультетах) в среднем проводятся более 50 мероприятий патриотической направленности, которые подтверждены документально. Этот факт подтверждает приоритетность патриотического воспитания.

Применение комплекса эмпирических методов в течение 2024–2025 учебного года позволил установить, что при поступлении в морской вуз 53% абитуриентов признают себя патриотами, 25% скорее «да», чем «нет», и 22% утверждают, что не определились. В конце первого курса обстановка существенно изменяется: патриотами себя считают 78%, 10% скорее «да», чем «нет», и 12% заявляют о недостаточной подготовке считать себя истинными патриотами и необходимости самосовершенствования в этом деле. К концу второго курса 94% – патриоты, и 6% полагают, что не все сами сделали для того, чтобы быть достойными патриотами. Приведенные данные показывают, что систематизированная, последовательная и комплексная воспитательно-патриотическая деятельность с учащейся молодежью позволяет получить требуемые результаты.

Патриотическое воспитание, кроме того, что формирует патриотическое мировоззрение и сознание курсантов, существенно влияет на профессиональную подготовку будущих морских специалистов следующими способами: 1) *формирование общих и профессиональных компетенций.* Патриотическое воспитание формирует у граждан глубокое уважение к историческому прошлому и культурным ценностям нации, а также способствует пониманию и принятию многообразия социальных, культурных и религиозных взглядов. Кроме того, оно прививает чувство ответственности за сохранение окружающей среды, благополучие общества и достоинство каждого человека; 2) *развитие навыков анализа и принятия решений*. Изучение истории развивает критическое мышление: умение анализировать данные, находить закономерности, рассматривать разные мнения и делать обоснованные выводы. Эти навыки универсальны и востребованы в любой сфере, где требуется принимать решения, опираясь на анализ и оценку рисков; 3) *история помогает осознать место своей работы в более широкой картине, понять её значение и последствия.* Опыт прошлых поколений служит уроком, позволяя избежать ошибок и адаптировать успешные подходы к современным реалиям. Наконец, историческое знание формирует стремление к качественному обучению и профессиональному росту. Приобщение молодёжи к историческому, боевому и трудовому опыту старшего поколения позволяет создавать внешнюю целевую ориентацию личности будущего специалиста на служение Отечеству.

Для существующей системы патриотического воспитания курсантов гражданского морского характерны некоторые недостатки, снижающие её эффективность и результативность. Причем эти недостатки характерны для всех морских

образовательных организаций. По мнению А.Н. Томилина [9], Е.М. Дорофеева [10], Л.Ф. Мамедовой [11], Р.Р. Туктарова [12] и др., эти проблемы связаны как с общими тенденциями в высшем образовании, так и с особенностями морской отрасли и специфики подготовки специалистов.

Рассмотрим основные из них.

*Недостаточная системность патриотического воспитания*. Мероприятия, проводимые лишь по случаю «красных дат» (23 февраля, 9 мая, 12 июня), не способны обеспечить глубокое и прочное усвоение патриотических ценностей и навыков. Эпизодичность таких акций не позволяет сформировать устойчивую мировоззренческую позицию. Для исправления ситуации необходима разработка и реализация комплексной программы, предусматривающей регулярные (например, ежемесячные) мероприятия, органично вплетенные в образовательный процесс.

*Потребность в развитии теоретических и практических навыков патриотического воспитания у части преподавательского состава*. Значительная часть педагогического состава, руководителей циклов и кафедр нуждаются в углублении своих знаний и компетенций в области патриотического воспитания. Это позволит значительно улучшить качество реализации соответствующих программ. Целесообразно организовать мероприятия по повышению квалификации для преподавателей в этой сфере.

*Дефицит энтузиазма у курсантов в отношении участия в мероприятиях воспитательно-патриотической направленности*. Данная тенденция объясняется значительным объемом академических и служебных обязательств, а также отсутствием подлинной увлеченности формализованными событиями, которые могут быть расценены как профанация. Более того, часть курсантов демонстрирует критическое отношение к патриотическому воспитанию, полагая его принудительным или не соответствующим их индивидуальным ценностям и запросам.

*Доминирование военно-патриотической составляющей в воспитательном процессе*. В ряде случаев патриотическое воспитание редуцируется до исключительно военно-патриотических аспектов, что обедняет его содержание. Для курсантов гражданских морских образовательных учреждений критически важно развивать не только готовность к обороне страны, но и осознание своей значимости в прогрессе морской индустрии, национальной экономики, а также в сохранении культурно-исторического достояния.

*Значительный разрыв между используемыми методиками и технологиями и требованиями современности*. Применяемые подходы не успевают за темпами развития информационных технологий и глобализации, что приводит к их устареванию. Ярким примером является потребление молодёжью интернет-контента, где могут циркулировать идеи, несовместимые с патриотическими ценностями. Для преодоления этого разрыва необходимо активное внедрение инноваций, включая цифровые инструменты, проектную деятельность и тесное взаимодействие с профессиональным сообществом.

*Отсутствие должной интеграции патриотического воспитания с профессиональной подготовкой*. Зачастую патриотическое воспитание рассматривается как отдельный элемент, не связанный с будущей профессиональной деятельностью курсантов. Однако для морского учебного заведения критически важно продемонстрировать неразрывную связь между служением Отечеству и спецификой морской профессии, включая работу на судах под российским флагом, вклад в развитие национального флота и приверженность профессиональной этике.

На основе анализа сложившейся педагогической ситуации и имеемых недостатков, нами предлагаются следующие *конкретизированные пути совершенствования системы патриотического воспитания* курсантов морского вуза [13; 14]:

1. *Придать информационно-образовательной среде морского вуза патриотическую направленность*. Для этого необходимо: а) организовать тематические разделы на сайте вуза: «Герои морского труда» (биографии выпускников, капитанов, старших механиков); «Хроника морских достижений» (репортажи, инфографика, хронология); «Морские традиции России» (обычаи, символика, праздники); б) создать и развивать студенческие медиа (газета, соцсети, видеоканал) с рубриками: интервью с ветеранами морского транспорта и выпускниками-лидерами отрасли; репортажи с судов и портовых предприятий; обзоры знаменательных исторических дат и памятных событий; в) сформировать цифровую библиотеку/архив: (содержит: оцифрованные документы, фото, видео о российском флоте; электронные версии редких книг и статей по морской истории; г) внедрить интерактивные форматы: виртуальные экскурсии по кораблям-музеям и историческим верфям; онлайн-квесты и викторины по истории мореплавания РФ; мультимедийные стенды в коридорах и аудиториях.

2. Разработать целостную программу патриотического воспитания курсантов морского вуза с чёткими целями, методами и критериями оценки. Для этого необходимо: а) определить цели программы, ориентированые на привитие курсантам гражданственности и патриотизма, являющихся основополагающими духовно-нравственными и социальными ценностями; б) учесть нормативно-правовую базу патриотического воспитания, которая регулирует организацию работы в морских вузах; в) выбрать методы реализации программы, которые учитывают специфику морского вуза и направлены на формирование патриотических качеств; г) определить критерии оценки эффективности реализации программы, сформированности патриотизма курсантов.

3. Повысить квалификацию преподавателей в сфере патриотического воспитания. С этой целью следует: а) ознакомить педагогов с основными принципами и ценностями патриотического воспитания; б) оказать методическую помощь преподавателям в подготовке и реализации планов патриотического воспитания; в) обучить преподавателей новым, современным методам и технологиям формирования патриотических ценностей и гражданской ответственности; г) развить компетенций для работы с медиа и информационной средой с целью патриотического воспитания курсантов; д) подготовить преподавателей по вопросам организации патриотических мероприятий и проектной деятельности.

4. Внедрить в практику воспитательно-патриотической деятельности разнообразные форматы работы (проекты, дискуссии, волонтёрство, сотрудничество с предприятиями морской отрасли). Для этого необходимо: а) разработать календарный план мероприятий; б) осуществить проектирование конкретных форматов (проектную деятельность, дискуссии, круглые столы, волонтерство, сотрудничество с судовладельческими компаниями, морскими организациями, учреждениями и предприятиями; в) предусмотреть образование организационных механизмов (координационный совет, распределение ролей и решаемых задач, подготовку регламентов проведения мероприятий, обеспечить логическую поддержку (транспорт, связь, аудитории, оборудование, ЭСМИ и ТСВ); г) методическое обеспечение (сценарии мероприятий, методические рекомендации для кураторов; шаблоны проектных заявок, анкет для обратной связи; д) тренинги для кураторов по фасилитации дискуссий и управлению проектами; создать базу кейсов и лучших практик для тиражирования); е) информационное сопровождение (запустить тематический раздел на сайте вуза («Патриотическое воспитание: проекты и инициативы»); вести соцсети с рубриками: «Наши волонтёры», «Встречи с профессионалами», «Проекты курсантов»; систематизированный выпуск информационных бюллетеней и стенгазет с отчётами о мероприятиях; привлекать СМИ краевые и городские для освещения значимых событий; ж) мониторинг и оценка эффективности (фиксировать количественные показатели: число участников, проведённых мероприятий, реализованных проектов; собирать обратную связь от курсантов (анкеты, интервью); анализировать качественные результаты: рост знаний, изменение установок, практические достижения (патенты, публикации); корректировать форматы на основе промежуточных итогов.

5. *Усилить практическую составляющую* (стажировки, встречи с профессионалами, симуляционные упражнения). Для этого следует: а) включить в организацию практики на судах транспортного флота с патриотическим контекстом и соответствующими заданиями; б) систематизировать встречи с профессионалами (руководителями портов и учреждений, капитанами судов, старшими механиками, прославленными личностями, ветеранами труда и др.); в) внедрение и развитие симуляционных и тренинговых методик; г) создать учебные модули с имитацией профессиональных ситуаций; д) использовать тренажёры и VR-технологии для отработки действий в условиях, максимально приближённых к реальным; е) проводить деловые игры с участием экспертов: команды курсантов решают кейсы, предложенные судоходными компаниями, и др.

6. *Учитывать интересы и потребности курсантов гражданских морских вузов при планировании мероприятий*, чтобы стимулировать интерес к учебной, воспитательной, самостоятельной работе и научно-исследовательской деятельности. Для чего: а) обеспечить повышение эффективности воспитательного воздействия (мероприятия, резонирующие с личными интересами курсантов, воспринимаются не как формальность, а как значимый опыт; снижение сопротивления и формального отношения к патриотической тематике за счёт включения актуальных для молодёжи форматов (квесты, цифровые проекты, волонтёрские инициативы и акции)); б) укрепление корпоративной культуры и преемственности (сохранение морских традиций (ритуалы, символика, профессиональные праздники) через их адаптацию к восприятию современной молодёжи; создание межкурсовых и межвузовских сообществ, где старшие курсанты передают младшим ценности служения транспортному флоту; укрепления взаимодействия с ветеранами флота, выпускниками, действующими моряками являющимися примерами патриотизма в профессии);

7. Интегрировать патриотическое воспитание в профессиональную подготовку, демонстрируя связь между служением Родине и морской профессией. Для этого целесообразно: а) откорректировать содержание изучаемых учебных дисциплин; б) использовать практико-ориентированные формы обучения; в) творчески применить потенциал научно-исследовательской деятельности (проанализировать и откорректировать темы НИР, связанные с актуальными задачами морской отрасли России; активизировать участие в конференциях, посвящённых развитию морской инфраструктуры страны; публиковать статьи в ведомственных изданиях); г) шире осуществлять опору на флотские ритуалы и традиции.

8. *Активно применять медиа- и цифровые инструменты* (предусмотреть создание видеоконтента: интервью с выпускниками, работающими на стратегически важных маршрутах; репортажи с судов, участвующих в государственных программах; виртуальные экскурсии по кораблям ВМФ и гражданским судам, обеспечивающим национальные проекты; проводить онлайн-квесты и игры, где курсанты принимают решения в симуляциях, имитирующих реальные вызовы для морского транспорта России; ведение тематических рубрик в соцсетях вуза: «Морские профессии – опора страны», «Наши выпускники на службе Отечеству».

9. *Разработать систему мониторинга и оценки результатов патриотического воспитания*. Это требует: а) объективного определения критериев и показателей эффективности; б) подбора инструментария оценки; в) установления периодичности и этапов мониторинга (входная диагностика (первый курс ); промежуточного контроля (ежегодно); итоговой оценки (перед выпуском); лонгитюдного наблюдения (после выпуска); в) создания базы данных и системы учёта; г) определения механизмов обратной связи и коррекции; д) визуализации достигнутых результатов.

*Ожидаемые результаты*: активизация и систематизация воспитательно-патриотической деятельности в морском вузе; повышение вовлечённости курсантов в воспитательные мероприятия; укрепление связи между патриотическим воспитанием и профессиональной подготовкой; рост мотивации к учебе в морском университете и будущей службе в морской отрасли России; формирование устойчивых партнёрских связей с судоходными компаниями; создание позитивного имиджа вуза как центра патриотического воспитания курсантов и моряков.

Таким образом, обновленная и усовершенствования система позволит объективно отслеживать эффективность патриотического воспитания; своевременно корректировать воспитательные программы; демонстрировать достижения вуза в рамках государственных требований; формировать доказательную базу для тиражирования успешных практик.

Патриотическое воспитание в гражданском морском вузе – это системный процесс, осуществляемый руководством и общественными организациями, направленный на всестороннее развитие личности курсанта. Его ключевая задача – сформировать у будущих специалистов морского дела глубокое патриотическое мировоззрение, чувство долга перед Отечеством, осознанную готовность к защите его интересов и безупречной службе в морской отрасли и на судах морского транспорта России. Патриотическое воспитание курсантов морского университета – одно из приоритетных направлений деятельности руководства и преподавателей вуза. Это объясняется такими факторами, как 1) *государственная потребность* (морской транспорт и флот – стратегические отрасли, требующие кадров, обладающих не только профессиональными навыками, но и патриотическим мировоззрением и сознанием, государственным мышлением); 2) *профессиональная специфика* (будущие моряки и специалисты морского транспорта несут ответственность за безопасность мореплавания, экономическую стабильность страны и выполнение международных обязательств. Патриотизм становится основой профессиональной культуры, этики и мотивации); 3) *социокультурный аспект* (патриотическое воспитание способствует консолидации общества, противодействию деструктивным тенденциям (национализму, шовинизму) и формированию толерантности).

Важнейшей особенностью патриотического воспитания курсантов гражданского морского вуза выступает его организация в рамках единой и целостной системы, которая должна быть разработана, внедрена и эффективно действовать в образовательном учреждении. Итоговый результат реализации системы патриотического воспитания курсантов гражданского морского вуза – подготовка, воспитание и выпуск квалифицированных специалистов морского профиля, обладающих: а) высоким уровнем патриотического сознания; б) гражданской ответственностью; в) профессиональной компетентностью, направленной на добросовестную службу на судах морского транспорта и укрепление морского потенциала России. Предложены конкретизированные пути совершенствования системы воспитания курсантов как патриотов Отечества. Результат исследования: доказана приоритетность патриотического воспитания в деятельности руководства и преподавательского состава вуза. Данное исследование предоставляет преподавателям высшего и среднего профессионального образования ценную базу как для практической работы с обучающимися, так и для разработки практических руководств и методических пособий, направленных на совершенствование воспитательно-патриотической деятельности с курсантами и студентами. Перспективы исследования предусматривают разработку структурно-функциональной модели патриотического воспитания курсантов морского университета.

Библиографический список


1. Томилина С.Н., Дорофеев А.М. Система патриотического воспитания курсантов морского вуза. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. Краснодар: КубГАУ, 2014; № 08 (102): 945–958. Available at: http://ej.kubagro.ru/2014/08/pdf/60.pdf
2. Хекерт Н.Е. Моделирование военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза на российских спортивных традициях. *Человек и образование*. 2023; № 1 (74): 138–145.
3. Томилина С.Н., Томилина С.Н. *Государственно-патриотическое воспитание будущих специалистов морского транспорта*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
4. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698?ysclid=mknwdrishf 877734393
5. *О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации*. Указ Президента РФ от 2.07.2021 №400. Available at: https://www.consultant.ru/
6. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей*. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 года № 809. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/ prime/doc/405579061/?ysclid=mknwhv16b6286787415
7. *Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации*. Available at: https://www.музейпамяти.рф/
8. Томилин А.Н. Формирование государственного патриотизма у курсантов морского университета как актуальная педагогическая проблема. *Гуманитарные и социальные науки*. 2025; № 3: 194–205.
9. Томилин А.Н. Концептуальные положения формирования и сплочения курсантских коллективов в учебных группах морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 4 (113): 39–43.
10. Дорофеев Е.М., Хекерт Е.В., Печников А.Н. Музей как средство формирования патриотизма у курсантов морской образовательной организации. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 294–298.
11. Мамедова Л.Ф. Педагогическая стратегия формирования профессионального патриотизма у курсантов морского вуза. *Человек и образование*. 2025; № 1: 103–112.
12. Туктаров Р.Р. Современные тенденции в морском профессиональном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 5 (114): 115–118.
13. Томилин А.Н. Педагогическая стратегия формирования познавательного интереса курсантов морского вуза к конвенционной подготовке. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 392–396.
14. Томилина С.Н. Концептуальные положения программно-диагностического сопровождения процесса патриотического воспитания курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 202–204.


References


1. Tomilina S.N., Dorofeev A.M. Sistema patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza. *Politematicheskij setevoj `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. Krasnodar: KubGAU, 2014; № 08 (102): 945-958. Available at: http://ej.kubagro.ru/2014/08/pdf/60.pdf
2. Hekert N.E. Modelirovanie voenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza na rossijskih sportivnyh tradiciyah. *Chelovek i obrazovanie*. 2023; № 1 (74): 138-145.
3. Tomilina S.N., Tomilina S.N. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie buduschih specialistov morskogo transporta*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im adm. F.F. Ushakova, 2025.
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698?ysclid=mknwdrishf 877734393
5. *O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii*. Ukaz Prezidenta RF ot 2.07.2021 №400. Available at: https://www.consultant.ru/
6. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 goda № 809. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/ prime/doc/405579061/?ysclid=mknwhv16b6286787415
7. *Koncepciya patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii*. Available at: https://www.muzejpamyati.rf/
8. Tomilin A.N. Formirovanie gosudarstvennogo patriotizma u kursantov morskogo universiteta kak aktual'naya pedagogicheskaya problema. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2025; № 3: 194-205.
9. Tomilin A.N. Konceptual'nye polozheniya formirovaniya i splocheniya kursantskih kollektivov v uchebnyh gruppah morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 4 (113): 39-43.
10. Dorofeev E.M., Hekert E.V., Pechnikov A.N. Muzej kak sredstvo formirovaniya patriotizma u kursantov morskoj obrazovatel'noj organizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 294-298.
11. Mamedova L.F. Pedagogicheskaya strategiya formirovaniya professional'nogo patriotizma u kursantov morskogo vuza. *Chelovek i obrazovanie*. 2025; № 1: 103-112.
12. Tuktarov R.R. Sovremennye tendencii v morskom professional'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 5 (114): 115-118.
13. Tomilin A.N. Pedagogicheskaya strategiya formirovaniya poznavatel'nogo interesa kursantov morskogo vuza k konvencionnoj podgotovke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 392-396.
14. Tomilina S.N. Konceptual'nye polozheniya programmno-diagnosticheskogo soprovozhdeniya processa patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 202-204.


*Статья поступила в редакцию 25.02.26*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-125-128

***Kupchigina I.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia) E-mail: kupchigina_im@khsu.ru*
***Babeshko N.M.,*** *teacher-librarian, Khakassia Multidisciplinary Technical School (Chernogorsk, Russia), E-mail: babeshko2104@yandex.ru*

**DEVELOPMENT OF PATRIOTIC VALUES AMONG STUDENTS OF A MULTIDISCIPLINARY COLLEGE IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.** The article concerns theoretical substantiation and experimental verification of the process of formation of patriotic values among students of a multidisciplinary college in the extracurricular activities. The author clarifies the conceptual and categorical apparatus of the research, concretized the essence and the structure of the definitions of "patriotic values" and "patriotic values of students" in the modern psychological and pedagogical paradigm. The paper reveals the pedagogical potential of the extracurricular activities of secondary vocational education as a significant resource of students' value-semantic self-determination. Special attention is paid to the identification and theoretical substantiation of a set of organizational and pedagogical conditions conducive to the effective interiorization of patriotic ideals. Results of experimental work are presented, confirming the effectiveness of the developed conditions and their impact on the qualitative dynamics of the levels of formation of patriotic values among future specialists.

*Key words:* **patriotic values, extracurricular activities, multidisciplinary technical school, secondary vocational education, organizational and pedagogical conditions, civic education, experimental work**

***И.М. Купчигина****, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: kupchigina_im@khsu.ru*
***Н.М. Бабешко****, педагог-библиотекарь, Хакасский многопрофильный техникум, г. Черногорск, E-mail: babeshko2104@yandex.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ТЕХНИКУМА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена теоретическому обоснованию и экспериментальной проверке процесса формирования патриотических ценностей у обучающихся многопрофильного техникума в условиях внеучебной деятельности. Автором уточнен понятийно-категориальный аппарат исследования, конкретизирована сущность и структура дефиниций «патриотические ценности» и «патриотические ценности обучающихся» в современной психолого-педагогической парадигме. В работе раскрыт педагогический потенциал внеучебной деятельности среднего профессионального образования как значимого ресурса ценностно-смыслового самоопределения студентов. Особое внимание уделено выявлению и теоретическому обоснованию комплекса организационно-педагогических условий, способствующих эффективной интериоризации патриотических идеалов. Представлены итоги опытно-экспериментальной работы, подтверждающие результативность разработанных условий и их влияние на качественную динамику уровней сформированности патриотических ценностей у будущих специалистов.

*Ключевые слова:* **патриотические ценности, внеучебная деятельность, многопрофильный техникум, среднее профессиональное образование, организационно-педагогические условия, гражданское воспитание, опытно-экспериментальная работа**

Актуальность проблемы формирования патриотических ценностей обучающихся в современной системе среднего профессионального образования продиктована возрастающими требованиями государства и общества к уровню гражданского самосознания молодежи. В условиях глобальных социокультурных трансформаций ценностные ориентации становятся фундаментом личностной устойчивости, однако существующая педагогическая практика в профессиональных образовательных организациях зачастую демонстрирует формализованный подход к воспитательной работе.

Научно обоснованное понимание природы ценностей заложено в классических трудах П.С. Гуревича, М. Рокича, С.Л. Рубинштейна, а системное представление об их влиянии на поведение индивидов представлено в исследованиях Д.А. Леонтьева, В.К. Шохина и др. отечественных ученых.

Несмотря на глубокое освещение сущности патриотических ценностей в работах В.И. Лутовинова, В.А. Лукова и М.Я. Курганской, а также изучение факторов формирования патриотического сознания такими педагогами, как Е.В. Бондаревская и И.А. Зимняя, проблема остается недостаточно решенной в системе среднего профессионального образования применительно к специфике многопрофильного техникума. Наблюдается существенное противоречие между необходимостью формирования ценностных иерархий у студентов и отсутствием гибких организационно-педагогических условий, учитывающих разнообразие направлений профессиональной подготовки и потребность в адаптации форм внеучебной деятельности.

Объектом данного исследования выступают патриотические ценности обучающихся многопрофильного техникума в контексте их внеучебной деятельности.

Цель работы заключается в теоретическом обосновании, разработке и опытно-экспериментальной проверке эффективности организационно-педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования указанных ценностей.

Для достижения намеченного результата решается комплекс задач, включающий:

– конкретизацию структуры патриотических ценностей в психолого-педагогическом дискурсе;
– характеристику потенциала внеучебной среды техникума;
– проектирование и апробацию специализированной программы воспитательного воздействия.

Научная новизна исследования состоит в выявлении и обосновании организационно-педагогических условий, стимулирующих интериоризацию патриотических идеалов через создание развивающей культурно-образовательной среды и активное включение студентов в практическую деятельность.

Теоретическая значимость результатов заключается в углублении теории воспитания в системе среднего профессионального образования за счет расширения представлений о содержательных компонентах патриотизма у обучающихся различных профессиональных групп. Автором систематизирован педагогический потенциал внеучебной деятельности и предложены механизмы персонализации воспитательного процесса.

Практическая значимость исследования подтверждается внедрением разработанных методических материалов и программы «Формирование патриотических ценностей обучающихся во внеурочной деятельности» в образовательный процесс ГБПОУ РХ «Хакасский многопрофильный техникум» (г. Черногорск). Полученные результаты могут быть использованы для повышения эффективности гражданско-патриотического воспитания в аналогичных многопрофильных образовательных организациях.

Методологическую основу работы составили личностно ориентированный, средовой и культурологический подходы. Репрезентативность выводов достигнута за счет методологического единства теоретического анализа предметного поля и внедрения диагностических тестов. Такой подход позволил всесторонне изучить состояние когниции, эмоциональных реакций и мотивации к социально значимой деятельности у респондентов. В частности, использовались методика М. Рокича, тест «Мое отношение к малой родине» Т.М. Масловой и опросник конструктивного патриотизма С.В. Васильевой и А.В. Микляевой.

Надежность данных, полученных в ходе исследования на выборке из 100 студентов, подтверждена методами математической статистики с применением U-критерия Манна-Уитни, что позволяет говорить о репрезентативности и объективности сформулированных выводов.

Реализация поставленной цели и задач потребовала глубокого теоретического осмысления базовых категорий исследования, прежде всего самого феномена патриотических ценностей в системе психолого-педагогических координат. В исследовании теоретико-методологических предпосылок формирования данных ценностей во внеурочной деятельности первоочередным этапом выступает анализ их сущности как предмета научного поиска. Проведенный анализ эволюции взглядов на данную проблему показал отсутствие единого общепринятого определения, что обусловило необходимость авторской конкретизации понятия с учетом современных социокультурных реалий.

В настоящем исследовании мы разделяем точку зрения Г.В. Палаткиной, А.А. Шаронова и А.С. Джангазиевой относительно того, что «патриотические ценности представляют собой выработанные общественным сознанием и признанные человеком положительно значимые представления о Родине, национальных интересах, общественных идеалах, воплощенные в его жизнедеятельности, выражающиеся в эмоциональном отношении к Отчизне, культуре родной земли» [1, с. 243].

Мы поддерживаем позицию других российских исследователей патриотических ценностей – Н.В. Дулиной, Н.А. Овчар и В.В. Токарева, которые выделяют в структуре патриотических ценностей «три основополагающих компонента, к числу которых относятся ценности, способствующие формированию и укреплению общественного порядка, ценности, которые образуют духовно-нравственный кар-

кас патриотизма, а также такие ценности, которые непосредственно побуждают конкретного человека к совершению действий, направленных на благо страны» [2, с. 171].

В.А. Луков и М.Я. Курганская отмечают, что «патриотические ценностные ориентации представляют собой комплекс знаний, схем оценки, социальных установок, обеспечивающих саморегуляцию избирательно-предпочтительного отношения субъекта к социокультурной реальности в аспекте ценности Родины и вытекающего из этого понимания смысла жизни и конструирования жизненных целей и планов. В основе такого отношения лежит тезаурусное разделение «своего – чужого – чуждого» [3, с. 316].

В том числе для нашего исследования значима точка зрения А.А. Шаронова, который пишет: «На основе анализа сущностного содержания терминов «патриотизм» и «ценности» патриотические ценности подростков определяются, как выработанные общественным сознанием положительно значимые представления о Родине, воплощенные в жизнедеятельности подростков и выражающиеся их эмоциональное отношение к Отчизне, культуре родной земли, включающие общественные идеалы и национальные интересы; положительное отношение к согражданам, обществу, государству, достойному выполнение общественного, государственного и воинского долга; уважение к закону, нормам коллективной жизни; потребность в деятельности на благо общества, государства» [4, с. 13].

Важно отметить мнение А.С. Фетисова, который отмечает, что «патриотические ценности современной молодежи имеют свою специфику: современная молодежь, благодаря доступу к информации склонна к более критическому анализу исторических событий, не всегда принимая официальные версии; современная молодежь активно участвует в общественной жизни, но часто не через традиционные политические институты, а через социальные сети, волонтерские организации, экологические движения; глобализация приводит к тому, что многие молодые люди чувствуют себя гражданами мира, открыты другим культурам и ценностям, что может приводить к размыванию традиционных патриотических ценностей; важность личной свободы и самореализации может противоречить требованиям, предъявляемым к гражданам государством» [5, с. 69].

Вместе с тем, подчеркивая рациональную и деятельностную составляющую патриотизма, в нашем исследовании мы включаем в это понятие гражданскую ответственность как осознание личной роли в жизни социума и готовность к защите прав граждан при строгом соблюдении законов. Завершающим, но не менее значимым элементом этой структуры выступает готовность к служению Отечеству в самом широком смысле, проявляющаяся через профессиональную деятельность, научный поиск или творческие достижения, направленные на общее благо. Таким образом, конкретизация понятия «патриотические ценности» позволяет интегрировать традиционные идеалы с современными гражданскими аспектами, делая акцент на высокой степени осознанности и личностной значимости патриотических ориентиров для обучающихся.

Теоретическое осмысление сущности патриотических ценностей позволяет перейти к изучению педагогического пространства, в котором осуществляется их интериоризация. В системе среднего профессионального образования особым потенциалом в этом контексте обладает внеучебная деятельность многопрофильного техникума. Анализ современной нормативно-правовой базы показывает, что при акцентированном внимании к развитию гражданственности и любви к Родине в ряде документов отсутствует прямое использование термина «патриотические ценности», что создает определенный концептуальный вакуум. Данное терминологическое противоречие обусловливает необходимость не просто актуализации, но и качественной конкретизации понятия применительно к студенческой молодежи.

В рамках нашего исследования формирование патриотических ценностей рассматривается не как процесс трансляции готовых идеологических догм, а как результат сложной внутренней работы индивида и его осознанного выбора. Такая субъектная позиция обучающегося требует создания специальных стимулирующих условий в образовательной среде, способствующих субъективации общественно значимых идеалов. В этой связи под патриотическими ценностями обучающихся мы понимаем совокупность личностно принятых и осознанных представлений, установок и мотивов, определяющих проактивное отношение к своему Отечеству в единстве его прошлого, настоящего и будущего. Подобное отношение находит свое практическое выражение в готовности к служению, искреннем уважении к культуре и истории страны, а также в устойчивой гражданской позиции, которая формируется в многогранном пространстве внеучебной жизни техникума.

Перевод теоретических положений в плоскость практической реализации требует прежде всего четкой дифференциации структуры изучаемого феномена для его последующей диагностики. В рамках данного исследования были обоснованы три ключевых компонента сформированности патриотических ценностей обучающихся: когнитивный, отражающий систему знаний и представлений; эмоциональный, характеризующий чувственное отношение к отечественным идеалам; мотивационно-деятельностный, определяющий готовность к реальным поступкам на благо страны. Для каждого из выделенных компонентов были определены конкретные критериальные характеристики, позволившие объективно диагностировать уровни их развития – высокий, средний и низкий. Такой комплексный подход к оценке позволяет не только фиксировать текущее состояние ценностной сферы студентов, но и точечно корректировать воспитательные воздействия.

Эффективность формирования выделенных компонентов во внеучебной деятельности напрямую зависит от реализации комплекса организационно-педагогических условий, выступающих катализатором процесса интериоризации ценностей. Первостепенное значение здесь имеет создание развивающей культурно-образовательной среды, которая не только способствует становлению личности обучающегося, но и стимулирует конструктивные межличностные отношения в коллективе. Наряду с этим критически важным условием выступает воспитание волевых навыков студентов посредством их активного включения в практическую патриотическую деятельность, что обеспечивает переход от пассивного признания идеалов к их глубокому внутреннему принятию.

Переход от теоретического обоснования организационно-педагогических условий к их практической апробации потребовал проведения опытно-экспериментальной работы, направленной на проверку гипотезы о влиянии систематизированной внеучебной деятельности на процесс формирования патриотических ценностей. Исследование было организовано на базе ГБПОУ РХ «Хакасский многопрофильный техникум», где в эксперименте приняли участие 100 студентов, распределенных на контрольную и экспериментальную группы. Для обеспечения объективности мониторинга применялся комплекс диагностических методик, направленных на замер ранее обоснованных когнитивного, эмоционального и мотивационно-деятельностного компонентов.

Результаты констатирующего этапа эксперимента продемонстрировали преобладание среднего и низкого уровней сформированности патриотических ценностей среди обучающихся по всем исследуемым аспектам. В частности, была зафиксирована фрагментарность представлений об историко-культурном наследии, слабая эмоциональная привязанность к отечественным идеалам и выраженное доминирование так называемого «слепого» патриотизма, лишенного критического осмысления и деятельностной направленности. Выявленные тенденции подтвердили наличие серьезного дефицита системного воспитательного воздействия и обосновали острую необходимость внедрения целенаправленной программы, способной трансформировать стихийные установки студентов в осознанные и устойчивые патриотические ориентиры.

Результаты, полученные в ходе начальной диагностики, обусловили необходимость реализации организационно-педагогических условий в образовательном пространстве техникума: создание развивающей культурно-образовательной среды, которая не только способствует становлению личности, но и стимулирует конструктивные межличностные отношения в коллективе; воспитание волевых навыков у обучающихся посредством активного включения их в практическую патриотическую деятельность, что обеспечивает глубокую интериоризацию ценностей; учет индивидуальных особенностей и способностей каждого студента, что гарантирует персонализацию воспитательного процесса и более глубокое осмысление патриотических идеалов; организация систематического взаимодействия педагогов, направленного на повышение их профессиональной компетентности и распространение инновационных подходов в сфере гражданско-патриотического воспитания.

Основным инструментом или средством решения поставленных задач и реализации организационно-педагогических условий выступила программа внеучебной деятельности, направленная на последовательное формирование патриотических ориентиров студентов в условиях многопрофильного техникума. Структура и содержательное наполнение данной программы представлены в табл. 1.

Результативность воспитательных мероприятий была достигнута благодаря реализации организационно-педагогических условий формирования педагогических ценностей у студентов многопрофильного техникума. Решающую роль сыграло создание насыщенного культурно-образовательного пространства, которое стимулирует формирование внутренней ценностной позиции студентов и гармонизацию коммуникативных связей внутри коллектива, а также формирование волевых навыков студентов посредством их активного включения в практическую социально значимую патриотическую деятельность, что позволило обеспечить глубокое внутреннее усвоение ценностных ориентиров.

Кроме того, эффективность формирования патриотических ценностей у студентов многопрофильного техникума подкреплялась субъективизацией педагогических усилий. Благодаря вниманию к персональным качествам и способностям студентов удалось обеспечить необходимую глубину воздействия, трансформируя патриотические установки из внешних требований в осознанные жизненные ориентиры обучающихся. Завершающим элементом системы послужила организация регулярного взаимодействия педагогического коллектива, ориентированного на непрерывное совершенствование профессиональной компетентности и внедрение инновационных методик в практику гражданско-патриотического воспитания в условиях многопрофильного техникума.

Реализация разработанной программы и соблюдение обоснованных организационно-педагогических условий позволили перейти к контрольному этапу исследования, целью которого стала проверка результативности проведенной работы. Для выявления динамики изменений в ценностной сфере студентов была проведена повторная диагностика по методике М. Рокича. Для подтверждения достоверности полученных данных показатели когнитивного компонента в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах были подвергнуты матема-

Таблица 1

Тематический план программы «Формирование патриотических ценностей обучающихся во внеучебной деятельности»

| *Модуль/Тема* | *Цель* | *Сроки реализации* | *Основные виды деятельности* | *Формируемые компоненты патриотических ценностей* |
|---|---|---|---|---|
| I. «Моя малая Родина: история и культура Хакасии» | Углубление знаний об истории, культуре, традициях и выдающихся личностях родного края, формирование чувства привязанности и гордости за малую родину. | сентябрь–ноябрь | Историко-краеведческая:<br>– создание и поддержка музея техникума,<br>– исследовательские проекты по истории родного края, встречи с краеведами и старожилами,<br>– экскурсии по историческим местам Хакасии | Когнитивный:<br>– углубленные знания об истории, культуре, традициях Хакасии.<br>Эмоциональный: – чувство привязанности, гордости за малую родину |
| II. «Герои Отечества: память поколений» | Формирование уважения к героическому прошлому страны и подвигу защитников Отечества, развитие чувства долга и ответственности за сохранение исторической памяти | декабрь–февраль | Военно-патриотическое воспитание:<br>– военно-патриотические игры («Зарница»),<br>– соревнования по строевой подготовке и ОВП,<br>– посещение воинских частей и мемориалов,<br>– организация Вахт Памяти, встречи с ветеранами ВОВ и локальных конфликтов | Когнитивный:<br>– знания о ВОВ, локальных конфликтах, героях.<br>Эмоциональный: – уважение,<br>– гордость,<br>– сопереживание.<br>Мотивационно-деятельностный:<br>– готовность к сохранению памяти,<br>– дисциплинированность |
| III. «Искусство быть гражданином: культурное наследие и современность» | Развитие эстетического восприятия и культурной грамотности, формирование чувства причастности к национальной культуре и понимание ее роли в жизни современного общества | март–апрель | Культурно-досуговая:<br>– проведение тематических концертов, фестивалей, конкурсов, посвященных государственным праздникам,<br>– посещение театров, выставок, музеев,<br>– участие в творческих мастерских по народным промыслам | Когнитивный:<br>– знания о культурном наследии, праздниках.<br>Эмоциональный:<br>– причастность к культуре, эстетическое наслаждение<br>Мотивационно-деятельностный:<br>– участие в культурных событиях,<br>– самовыражение |
| IV. «Патриотизм в действии: гражданская активность и добровольчество» | Формирование активной гражданской позиции, готовности к участию в социально значимой деятельности, развитие навыков ответственности, инициативы и самостоятельности | май–июнь | Гражданско-патриотическое воспитание:<br>– волонтерская и добровольческая деятельность (благотворительные акции, помощь ветеранам, экологические субботники),<br>– участие в работе студенческого самоуправления,<br>– проведение «круглых столов», дебатов, дискуссий на актуальные темы | Когнитивный:<br>– понимание роли гражданина, социальной ответственности.<br>Эмоциональный:<br>– сопричастность к общему делу.<br>Мотивационно-деятельностный:<br>– инициативность, ответственность, готовность к общественно полезной деятельности |

Таблица 2

Результаты сравнения сформированности когнитивного компонента патриотических ценностей у обучающихся экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе (U-критерий Манна-Уитни)

| *Категория ответа* | *Средний % (ЭГ)* | *Средний % (КГ)* | *U-критерий Манна-Уитни* | *Z-критерий* | *Уровень значимости (p)* |
|---|---|---|---|---|---|
| *Понятное* | 72,8% | 57,2% | 68,5 | -3,18 | < 0,001 |
| *Не очень понятное* | 23,1% | 32,2% | 102,0 | 2,55 | < 0,01 |
| *Непонятное слово* | 8,0% | 15,6% | 108,0 | 2,25 | < 0,05 |

тической обработке с применением U-критерия Манна-Уитни (табл. 2). Статистический анализ подтвердил значимость различий между группами по большинству диагностических позиций.

Анализ итоговых данных свидетельствует о выраженной позитивной динамике в ЭГ. Если на констатирующем этапе у студентов преобладали фрагментарные представления об истории и культуре, то после завершения эксперимента зафиксирован существенный рост показателей. Средний уровень понимания значимых понятий в ЭГ достиг 72,8% (в КГ – 57,2%), что указывает на формирование системных знаний о патриотизме и наследии малой родины.

Положительные изменения подтверждаются сокращением доли «не очень понятных» слов до 23,1% в ЭГ (против 32,2% в КГ) и радикальным снижением процента «непонятных» терминов до 8,0% (в КГ – 15,6%). Эти данные свидетельствуют о преодолении трудностей в осмыслении гражданских идеалов и переходе студентов ЭГ от поверхностного восприятия информации к усвоению целостного когнитивного базиса.

Таким образом, целенаправленная внеучебная деятельность способствовала качественному развитию когнитивного компонента патриотических ценностей у студентов многопрофильного техникума, обеспечив осознанное понимание студентами значимости гражданской ответственности и долга.

Динамика формирования патриотических ценностей прослеживается и при анализе эмоционального компонента, диагностика которого осуществлялась по методике Т.М. Масловой «Мое отношение к малой родине». Для получения статистически достоверных выводов был проведен сравнительный анализ данных экспериментальной и контрольной групп с использованием U-критерия Манна-Уитни (табл. 3).

Статистический анализ подтвердил наличие значимых различий в уровне сформированности эмоционального компонента патриотических ценностей между группами. Средний балл в экспериментальной группе (17,04) существенно превысил аналогичный показатель контрольной группы (12,14). Данное превосходство обусловлено качественным изменением распределения уровней в экспериментальной группе: доля обучающихся с высоким уровнем составила 76% при полном отсутствии лиц с низким уровнем. В контрольной группе преобладающим остался средний уровень (64%), а 22% респондентов по-прежнему демонстрируют низкие показатели.

Итоговое обобщение результатов свидетельствует о выраженном смещении показателей экспериментальной группы в сторону высокого уровня. Подавляющее большинство студентов данной группы характеризуется устойчивым положительным эмоциональным отношением к историко-культурному наследию

Таблица 3

Результаты сравнения сформированности эмоционального компонента патриотических ценностей у обучающихся экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе (U-критерий Манна-Уитни)

| *Показатель* | *Ср.знач. (ЭГ)* | *Ср.знач. (КГ)* | *U-критерий Манна-Уитни* | *Z-критерий* | *Уровень значимости (p)* |
|---|---|---|---|---|---|
| *Эмоциональный компонент патриотических ценностей* | 17,04 | 12,14 | 700 | -3,80 | < 0,001 |

Таблица 4

Результаты сравнения сформированности мотивационно-деятельностного компонента патриотических ценностей у обучающихся экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе (U-критерий Манна-Уитни)

| *Шкала* | *Среднее значение (ЭГ)* | *Среднее значение (КГ)* | *U-критерий Манна-Уитни* | *Z-критерий* | *Уровень значимости (p)* |
|---|---|---|---|---|---|
| *Слепой патриотизм* | 12,9 | 21,3 | 315 | -5,89 | < 0,001 |
| *Конструктивный патриотизм* | 26,3 | 18,3 | 218,5 | 5,89 | < 0,001 |

Республики Хакасия и города Абакана. Обучающиеся демонстрируют искреннюю привязанность к родному краю, сопричастность к его историческим событиям и достижениям, а также выраженное желание связывать свое будущее с малой родиной. Отсутствие в экспериментальной группе студентов с низким уровнем сформированности эмоционального компонента подтверждает эффективность реализованных условий в части воспитания глубоких патриотических чувств и ценностных ориентаций.

Завершающим этапом опытно-экспериментальной работы стало исследование мотивационно-деятельностного компонента, диагностика которого осуществлялась с применением «Опросника конструктивного патриотизма» С.В. Васильевой и А.В. Микляевой. Результаты статистического сопоставления данных экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе представлены в табл. 4.

Данные математической обработки подтверждают наличие высокозначимых различий (p < 0,001) между группами по обеим шкалам опросника. В экспериментальной группе средние значения по шкале «слепой патриотизм» (12,9) оказались существенно ниже показателей контрольной группы (21,3). Одновременно с этим зафиксировано значительное превосходство экспериментальной группы по шкале «конструктивный патриотизм» (26,3 против 18,3 в контрольной группе), что свидетельствует о качественном изменении характера гражданской позиции студентов.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов позволяет сделать вывод о высокой эффективности проведенного формирующего эксперимента. Если на начальном этапе в обеих группах преобладала пассивная форма патриотизма, характеризующаяся некритичным восприятием и отсутствием инициативы, то по итогам работы в экспериментальной группе доля студентов с преобладанием конструктивного типа возросла с 40% до 80%.

Такая динамика указывает на достижение большинством обучающихся экспериментальной группы высокого уровня сформированности мотивационно-деятельностного компонента. У студентов сформировалась устойчивая внутренняя мотивация к активной гражданской деятельности, проявлению ответственности и самостоятельности при реализации социально значимых проектов. Любовь к Родине приобрела действенный характер, выражающийся в готовности к волонтерской работе, заботе об экологии и деятельном участии в жизни общества.

Таким образом, по результатам предложенной программы был сделан вывод, что ее реализация оказала заметное положительное влияние на обучающихся экспериментальной группы. Отмечались изменения в развитии всех компонентов патриотических ценностей:

– по когнитивному компоненту студенты демонстрировали более глубокое понимание истории и культуры своей страны, осознание гражданского долга и социальной ответственности;

– эмоциональный компонент проявлялся в усилении чувства гордости за Родину, эмпатии к другим и уважения к традициям;

– мотивационно-деятельностный компонент выражался в повышении инициативности, активном участии в социально значимых проектах и готовности к проявлению гражданской позиции в реальной жизни.

Следовательно, реализация предложенного комплекса организационно-педагогических условий продемонстрировала свое положительное влияние и перспективность в процессе формирования патриотических ценностей обучающихся многопрофильного техникума во внеучебной деятельности, создавая благоприятную среду для их всестороннего развития.

Таким образом, в ходе исследования достигнута цель по обоснованию и проверке организационно-педагогических условий формирования патриотических ценностей студентов многопрофильного техникума во внеучебной деятельности. Новизна работы подтверждена выявлением механизмов интериоризации идеалов, а теоретическая и практическая значимость – углублением представлений о потенциале внеучебной среды и внедрением авторской программы в Хакасском многопрофильном техникуме.

Установлено, что эффективное формирование патриотических ценностей требует перехода к личностно ориентированному и средовому подходам, обеспечивающим активную позицию студента. Доказано, что реализация специализированной программы во внеучебной деятельности способствует качественному росту когнитивного, эмоционального и мотивационно-деятельностного компонентов патриотических ценностей. Применение U-критерия Манна-Уитни подтвердило статистическую значимость и достоверность положительных изменений в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Дальнейшее развитие темы возможно в направлении изучения влияния региональных этнокультурных традиций Хакасии на процесс интериоризации патриотических ценностей и разработки дифференцированных программ для различных профессиональных профилей (технических, гуманитарных).

Библиографический список


1. Палаткина Г.В., Шаронов А.А., Джангазиева А.С. Сущность и структура патриотических ценностей подростков. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 61-1: 241–244.
2. Дулина Н.В., Овчар Н.А., Токарев В.В. Патриотические ценности современной студенческой молодежи: между Россией и Западом (по итогам проведения социологического исследования). *Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования:* XVIII Международная конференция памяти проф. Л.Н. Когана. Екатеринбург: УрФУ, 2015: 167–177.
3. Луков В.А., Курганская М.Я. Патриотические ценностные ориентации. *Знание. Понимание. Умение*. 2012; № 4: 316–317.
4. Шаронов А.А. *Формирование патриотических ценностей подростков во внеурочной деятельности.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Астрахань, 2019.
5. Фетисов А.С. Патриотические ценности в системе профессионально важных качеств будущих педагогов. *Ярославский педагогический вестник*. 2025; № 3 (144): 66–74.


References


1. Palatkina G.V., Sharonov A.A., Dzhangazieva A.S. Suschnost' i struktura patrioticheskih cennostej podrostkov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 61-1: 241-244.
2. Dulina N.V., Ovchar N.A., Tokarev V.V. Patrioticheskie cennosti sovremennoj studencheskoj molodezhi: mezhdu Rossiej i Zapadom (po itogam provedeniya sociologicheskogo issledovaniya). *Kul'tura, lichnost', obschestvo v sovremennom mire: Metodologiya, opyt `empiricheskogo issledovaniya:* XVIII Mezhdunarodnaya konferenciya pamyati prof. L.N. Kogana. Ekaterinburg: UrFU, 2015: 167-177.
3. Lukov V.A., Kurganskaya M.Ya. Patrioticheskie cennostnye orientacii. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2012; № 4: 316-317.
4. Sharonov A.A. *Formirovanie patrioticheskih cennostej podrostkov vo vneurochnoj deyatel'nosti.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Astrahan', 2019.
5. Fetisov A.S. Patrioticheskie cennosti v sisteme professional'no vazhnyh kachestv buduschih pedagogov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2025; № 3 (144): 66-74.


*Статья поступила в редакцию 05.03.26*

УДК 372.851:004.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-128-133

***Raikhelgauz L.B.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yaroslavl State Pedagogical University (Yaroslavl, Russia), E-mail: jikol_85@mail.ru*

**DEVELOPING STUDENTS' METACOGNITIVE STRATEGIES IN TEACHING MATHEMATICS WITH THE INTEGRATION OF ADAPTIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES**. The article presents a theoretical study of the didactic conditions for developing students' metacognitive strategies in teaching mathematics with the integration of adaptive artificial intelligence (AI) technologies. The article examines the discrepancy between the potential of intelligent digital systems and the actual level of development of students' planning, self-monitoring, and reflection skills. Based on an analysis of psychological and pedagogical literature and modern approaches to the digital transformation of education, the mechanisms of potential metacognitive support provided by AI environments are identified, and a

model for their integration into mathematics learning is theoretically substantiated. A structural and functional model for developing metacognitive strategies is proposed, including diagnostic, operational, and reflective components. A typology of "metacognitive deficits" arising during interaction with AI has been developed, and ways to compensate for them through pedagogical design have been identified.

*Key words:* **metacognitive strategies, mathematics instruction, artificial intelligence, adaptive technologies, personalized learning, theoretical model**

***Л.Б. Райхельгауз**, д-р пед. наук, доц., Ярославский государственный педагогический университет, г. Ярославль, E-mail: jikol_85@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ АДАПТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье представлено теоретическое исследование дидактических условий формирования метакогнитивных стратегий учащихся при обучении математике в условиях интеграции адаптивных технологий искусственного интеллекта (ИИ). Рассматривается проблема несоответствия между потенциалом интеллектуальных цифровых систем и реальным уровнем развития у обучающихся навыков планирования, самоконтроля и рефлексии. На основе анализа психолого-педагогической литературы и современных подходов к цифровой трансформации образования выявлены механизмы потенциальной метакогнитивной поддержки, обеспечиваемые ИИ-средами, и теоретически обоснована модель их интеграции в процесс обучения математике. Предложена структурно-функциональная модель формирования метакогнитивных стратегий, включающая диагностический, операциональный и рефлексивный компоненты. Разработана типология «метакогнитивных дефицитов», возникающих при взаимодействии с ИИ, и определены пути их компенсации средствами педагогического дизайна.

*Ключевые слова:* **метакогнитивные стратегии, обучение математике, искусственный интеллект, адаптивные технологии, персонализация обучения, теоретическая модель**

Актуальность исследования связана с тем, что современное математическое образование переживает этап глубокой цифровой трансформации. Платформы «ЯКласс», «Учи.ру», «Гиперматика», а также интеллектуальные помощники на базе искусственного интеллекта (ИИ), такие как аналоги ChatGPT, стали неотъемлемыми инструментами учебного процесса. Демонстрируя высокую эффективность в персонализации заданий, автоматизации проверки и оперативности обратной связи, эти технологии создают иллюзию окончательного решения проблемы индивидуализации обучения. Однако за фасадом этих достижений скрывается фундаментальное противоречие: каким образом интеграция адаптивных систем ИИ может способствовать не просто трансляции знаний и отработке алгоритмических навыков, но и развитию высших психических функций, а именно – метакогнитивных стратегий учащихся?

Под метакогнитивными стратегиями вслед за основоположником теории метапознания Дж. Флейвеллом [1] и его последователями [4] мы понимаем совокупность умений, обеспечивающих осознанное управление познавательной деятельностью: способность планировать действия, контролировать промежуточные и оценивать конечные результаты, а также корректировать процесс решения на основе рефлексии. В контексте математического образования, оперирующего абстрактными объектами и требующего строгих доказательных рассуждений, уровень рефлексивной культуры приобретает критическое значение. Математическое мышление – это не просто применение алгоритмов, а постоянный внутренний диалог, направленный на проверку гипотез и обоснование выводов. Без сформированной рефлексии учащийся рискует остаться на уровне механического воспроизведения, оказавшись неспособным к переносу знаний в новую ситуацию или к творческому поиску.

Актуальность темы усиливается появлением больших языковых моделей, которые создают как новые возможности, так и беспрецедентные риски. С одной стороны, ИИ-тьютор может взять на себя рутинные функции, освобождая когнитивные ресурсы ученика. С другой стороны, как справедливо отмечают Дж. Лодж с коллегами [11], возникает реальная опасность «метакогнитивной лени» (metacognitive laziness): учащийся, привыкая к мгновенным подсказкам, перестает прилагать усилия к самостоятельному анализу, делегируя контроль машине. Это ведет к «атрофии» рефлексивных способностей, превращая цифровой инструмент из помощника в «костыль», тормозящий интеллектуальное развитие.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения противоречия между дидактическим потенциалом адаптивных ИИ-технологий и отсутствием научно обоснованных моделей их применения, ориентированных на метакогнитивное развитие учащихся в процессе обучения математике.

Объект исследования – процесс обучения математике в условиях цифровой трансформации образования с использованием адаптивных технологий искусственного интеллекта.

Предмет исследования – организационно-педагогические условия и механизмы формирования метакогнитивных стратегий учащихся при обучении математике с использованием адаптивных систем искусственного интеллекта.

Цель исследования – теоретически обосновать модель формирования метакогнитивных стратегий учащихся при обучении математике в условиях интеграции адаптивных технологий искусственного интеллекта.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогические основания формирования метакогнитивных стратегий в контексте современных представлений о природе метапознания и саморегуляции учебной деятельности.
2. Выявить дидактические возможности адаптивных ИИ-технологий в обучении математике и определить потенциальные направления их влияния на метакогнитивные процессы учащихся.
3. Разработать структурно-функциональную модель метакогнитивной поддержки учащихся в цифровой среде, включающую диагностический, операциональный и рефлексивный компоненты.
4. Предложить типологию метакогнитивных дефицитов, возникающих при взаимодействии учащихся с ИИ-системами, и определить пути их компенсации средствами педагогического дизайна.
5. Обосновать методические принципы интеграции адаптивных ИИ-технологий в процесс обучения математике с акцентом на метакогнитивное развитие учащихся.

В работе впервые предпринята попытка системного теоретического осмысления феномена «метакогнитивной лени» в контексте математического образования. Новизна заключается в разработке структурно-функциональной модели, которая не просто констатирует возможности ИИ, а описывает механизмы превращения интеллектуальной системы из «решателя задач» в «наставника» и «партнера по рефлексии». Предложенная типология метакогнитивных дефицитов, возникающих при взаимодействии с ИИ, позволит дифференцировать педагогическую поддержку и проектировать учебные среды, препятствующие редукции мыслительной активности.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении научных представлений о дидактике цифрового обучения точным наукам. Исследование расширяет теорию метапознания (Дж. Флейвелл, А. Эфклидес, А.В. Карпов) за счет включения в ее контекст нового «агента» образовательного взаимодействия – искусственного интеллекта. Выявленные в работе связи между характеристиками адаптивных алгоритмов и особенностями рефлексивной деятельности учащихся вносят вклад в развитие педагогической психологии и теорию саморегуляции (Б. Циммерман, В.И. Моросанова). Кроме того, обоснование новых дидактических принципов, учитывающих риски «оцифрованного» мышления, дополняет современные концепции цифровой дидактики (И.В. Роберт, А.Ю. Уваров).

Практическая значимость: результаты исследования могут быть непосредственно использованы учителями математики и разработчиками образовательных платформ. Предложенная модель метакогнитивной поддержки позволит проектировать учебные задания и сценарии взаимодействия с ИИ, которые будут не просто повышать предметные результаты, но и развивать у учащихся способность учиться самостоятельно. Разработанная типология дефицитов ляжет в основу методических рекомендаций для педагогов по диагностике и коррекции рефлексивных умений в цифровой среде. Материалы исследования могут быть также включены в программы повышения квалификации учителей, ориентированные на работу в условиях цифровой трансформации школы.

Для достижения поставленной цели и решения задач используется комплекс теоретических методов: анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; систематизация и классификация данных; теоретическое моделирование; сравнение и обобщение передового педагогического опыта; ретроспективный анализ концепций метапознания и цифровой дидактики.

Анализ литературы показывает многоаспектность изучаемой проблемы и позволяет выделить несколько ключевых направлений научных изысканий.

Истоки теории метапознания заложены в работах Дж. Флейвелла [1], определившего метакогницию как знание о собственном познании и умение им управлять. В зарубежной психологии эти идеи получили развитие в исследованиях А. Эфклидес [2], изучавшей связь метакогнитивного опыта и аффективных про-

цессов, и Б. Циммермана [3], разработавшего теорию саморегулируемого обучения. В отечественной науке фундаментальный вклад в понимание метакогнитивных процессов личности внесли А.В. Карпов и И.М. Скитяева [4], а также В.И. Моросанова [5], исследовавшая механизмы саморегуляции. Классические работы П.Я. Гальперина [6] о поэтапном формировании умственных действий создали теоретическую базу для понимания того, как внешние (в том числе цифровые) средства интерьеризуются во внутренние мыслительные операции.

В области цифровой трансформации образования и применения ИИ ключевыми являются работы М. Холмс и соавторов [7], где анализируются перспективы и риски внедрения ИИ в образование. Р. Лакин [8] обосновывает концепцию «человеко-машинного партнерства», подчеркивая, что интеллектуальные системы должны расширять возможности педагога, а не заменять его. Среди отечественных исследований выделяются работы И.Н. Сердюковой с соавторами [9], рассматривающих интеллектуальные системы как инструмент построения индивидуальных образовательных траекторий с учетом когнитивных особенностей. М.Е. Вайндорф-Сысоева и М.Л. Субочева [10] акцентируют внимание на подготовке педагогов к работе в цифровой среде.

Особую группу составляют исследования, посвященные рискам цифровизации. Как уже отмечалось, Дж. Лодж с коллегами [11] вводят понятие «метакогнитивной лени», что является отправной точкой для нашего исследования. Философско-методологические аспекты смены образовательной парадигмы рассматриваются А.В. Хуторским [12], а И.В. Роберт [13] анализирует эволюцию дидактических принципов в условиях цифровой трансформации. Комплексный взгляд на трудности и перспективы этого процесса представлен в коллективной монографии под редакцией А.Ю. Уварова [14].

Однако, как показывает анализ, в существующих исследованиях недостаточно разработан вопрос целенаправленного проектирования метакогнитивной поддержки именно в условиях использования адаптивных алгоритмов ИИ при обучении точным наукам. Комплексных теоретических исследований, интегрирующих достижения метакогнитивной психологии и цифровой дидактики применительно к математическому образованию, крайне мало. Это определяет научную проблему настоящего исследования и позволяет говорить о его новизне и значимости.

**Структурно-функциональная модель формирования метакогнитивных стратегий**

Для построения структурно-функциональной модели формирования метакогнитивных стратегий прежде всего необходимо рассмотреть ключевые понятия этой темы в их взаимосвязи в контексте цифровой трансформации образования.

Метакогнитивные стратегии представляют собой систему способов организации учащимся собственной познавательной деятельности, включающую осознанное планирование, контроль и оценку процессов и результатов учения. В структуре метакогнитивных стратегий обычно выделяют:

– *стратегии планирования* (постановка целей, определение последовательности действий, прогнозирование трудностей);

– *стратегии мониторинга* (отслеживание понимания, контроль промежуточных результатов, своевременное обнаружение ошибок);

– *стратегии оценки* (анализ эффективности использованных способов, соотнесение результата с целью, рефлексия опыта).

*Адаптивные технологии искусственного интеллекта в образовании* – это цифровые системы, способные на основе анализа данных об учащемся (темп работы, успешность, типичные ошибки, когнитивные особенности) индивидуализировать содержание, темп и способы предъявления учебного материала. Ключевыми характеристиками таких систем являются способность к построению индивидуальной образовательной траектории; предоставление персонализированной обратной связи; прогнозирование затруднений и превентивная поддержка; накопление и анализ данных об учебной деятельности.

В условиях интеграции адаптивных ИИ-технологий структура метакогнитивных действий претерпевает трансформацию. Планирование приобретает итеративный характер, поскольку интеллектуальная система в реальном времени анализирует действия учащегося и предлагает корректировку траектории. Мониторинг частично делегируется системе, которая фиксирует ошибки и затруднения. Оценка смещается с результата на процесс и способы деятельности, поскольку ИИ предоставляет информацию не только о правильности ответа, но и о характере допущенных ошибок, времени решения, количестве обращений к подсказкам.

Дидактический потенциал адаптивных ИИ-систем для формирования метакогнитивных стратегий связан с возможностью визуализации процесса решения (что позволяет сделать неявные мыслительные действия доступными для наблюдения и анализа); фиксации и представления учащемуся данных о его собственной деятельности (метаданные, способствующие развитию рефлексии); моделирования различных стратегий решения и их сравнительного анализа; создания ситуаций, требующих осознанного выбора способа действий.

*Метакогнитивная поддержка в ИИ-среде* нами определяется как система педагогически организованных взаимодействий учащегося с интеллектуальной цифровой средой, направленных на осознание, контроль и коррекцию собственных познавательных действий. Компонентами метакогнитивной поддержки выступают диагностика метакогнитивных стратегий и дефицитов; обучение метакогнитивным стратегиям как специальному содержанию; создание условий для применения стратегий в реальной учебной деятельности; рефлексивный анализ опыта использования стратегий.

На основе проведённого теоретического анализа предлагается следующая *структурно-функциональная модель формирования метакогнитивных стратегий* при обучении математике в условиях интеграции адаптивных ИИ-технологий.

Модель включает три взаимосвязанных компонента: диагностический, операциональный и рефлексивный.

*Диагностический компонент* направлен на выявление исходного уровня сформированности метакогнитивных стратегий и индивидуальных особенностей их проявления. Диагностика включает оценку метакогнитивных знаний (понимание учащимся своих когнитивных особенностей, знание различных стратегий решения, представление о требованиях задачи); оценку метакогнитивной регуляции (способность планировать, контролировать и оценивать свою деятельность); выявление метакогнитивных дефицитов – устойчивых затруднений в реализации метакогнитивных функций.

Особенностью диагностики в условиях ИИ-среды является возможность использования данных цифрового следа (анализ траектории работы, времени выполнения заданий, характера обращений к подсказкам, типичных ошибок) для получения объективной информации о метакогнитивных процессах.

*Операциональный компонент* включает систему педагогических действий и механизмов метакогнитивной поддержки, реализуемых в процессе взаимодействия учащегося с адаптивной ИИ-системой. К числу таких механизмов относятся:

1. Прогностическая подсказка – система предлагает учащемуся перед решением задачи оценить её сложность, предположить возможные трудности и выбрать стратегию решения. Это активизирует процессы целеполагания и планирования.

2. Динамический мониторинг ошибок – ИИ не просто фиксирует факт ошибки, но помогает определить её тип (вычислительная, логическая, ошибка в применении алгоритма) и возможные причины. Учащемуся предлагается проанализировать, на каком этапе возникло затруднение, как его можно было избежать.

3. Рефлексивная пауза – после решения задачи система инициирует процесс самооценки, предлагая ответить на вопросы: «Каким способом ты решал? Почему выбрал именно этот способ? Можно ли решить иначе? Что было самым трудным? Что помогло справиться?»

4. Сравнительный анализ стратегий – система может продемонстрировать различные способы решения одной задачи и предложить учащемуся сравнить их по критериям эффективности, рациональности, красоты решения.

5. Визуализация процесса решения – представление хода решения в графической форме позволяет сделать неявные мыслительные действия доступными для наблюдения и анализа.

*Рефлексивный компонент* направлен на осмысление учащимся собственного опыта работы с ИИ-системой и формирование устойчивых метакогнитивных стратегий. Реализуется через ведение «дневника рефлексии», где фиксируются не только результаты, но и способы деятельности, возникшие трудности, найденные решения; групповое обсуждение опыта работы с системой, сравнительный анализ различных стратегий; постепенная передача функций контроля от системы к учащемуся (переход от внешней регуляции к саморегуляции).

Важной характеристикой модели является её динамический характер: по мере развития метакогнитивных стратегий учащегося характер поддержки со стороны ИИ изменяется – от развёрнутой, детализированной к свёрнутой, сигнальной, а затем – к полной самостоятельности.

**Типология метакогнитивных дефицитов**

На основе анализа психолого-педагогической литературы и наблюдений за работой учащихся с цифровыми образовательными платформами при изучении математики в старших классах основной школы предлагается следующая *типология метакогнитивных дефицитов*, проявляющихся при взаимодействии с адаптивными ИИ-системами.

*1. Дефицит целеполагания* – неспособность сформулировать конкретную цель работы с системой. Учащийся начинает решение, не определив, на что именно направлена его деятельность (отработка навыка, изучение нового материала, проверка знаний). Проявляется в хаотичных действиях, частой смене заданий без видимой причины.

*2. Неспособность интерпретировать подсказки системы* – восприятие помощи как готового решения, а не как средства для активизации собственного мышления. Учащийся использует подсказки для механического получения правильного ответа, не анализируя содержащуюся в них информацию.

*3. Иллюзия понимания* – ложное чувство уверенности, возникающее при использовании пошаговых подсказок. Учащийся, выполнив задание с помощью системы, считает, что освоил способ решения, но при самостоятельной работе обнаруживает неспособность его воспроизвести.

*4. «Метакогнитивная лень»* – отказ от рефлексивных действий при их кажущейся необязательности. Учащийся игнорирует вопросы для самооценки, пропускает этапы анализа, не фиксирует возникшие трудности, поскольку система не требует обязательного выполнения этих действий.

*5. Дефицит переноса стратегий* – неспособность использовать сформированные в работе с ИИ метакогнитивные стратегии в новых условиях (при решении задач другого типа, на уроках без использования компьютера).

Данная типология позволяет адресно проектировать педагогические сценарии, направленные на компенсацию выявленных дефицитов. Например, для преодоления «метакогнитивной лени» целесообразно включать в интерфейс системы обязательные рефлексивные паузы, выполнение которых необходимо для перехода к следующему этапу работы. Для преодоления иллюзии понимания полезны задания на объяснение решения другому (реальному или виртуальному) ученику.

Таким образом, на основе разработанной модели и типологии можно сформулировать *систему дидактических принципов,* которым должна удовлетворять организация учебного процесса с использованием адаптивных ИИ-технологий, ориентированная на формирование метакогнитивных стратегий.

**Принципы дидактической организации учебного процесса при использовании адаптивных ИИ-технологий**

*Принцип метакогнитивной направленности* предполагает, что работа с ИИ-системой должна быть организована таким образом, чтобы в центре внимания учащегося находились не только предметные результаты, но и способы деятельности. Это достигается включением заданий на анализ собственных действий, сравнение различных стратегий, оценку эффективности выбранного способа.

*Принцип постепенной передачи регуляции* заключается в том, что по мере развития метакогнитивных способностей учащегося функция контроля постепенно передаётся от системы к самому ученику. Если на начальных этапах система предоставляет развёрнутую обратную связь и детальные подсказки, то в дальнейшем их характер становится более свёрнутым, а на завершающих этапах учащийся работает в режиме полной самостоятельности.

*Принцип рефлексивной поддержки* требует, чтобы система не просто фиксировала результаты, но и инициировала процессы рефлексии, предлагая вопросы для самоанализа, визуализируя траекторию учебной деятельности, создавая условия для сравнения планируемых и достигнутых результатов.

*Принцип контекстности* означает, что формирование метакогнитивных стратегий должно происходить в контексте решения содержательных математических задач, а не в отрыве от предметного содержания. Метакогнитивные

умения осваиваются как средство решения математических проблем и в этом качестве приобретают для учащихся личностный смысл.

*Принцип сочетания индивидуальной и коллективной рефлексии* предполагает, что индивидуальная работа с ИИ-системой должна дополняться групповыми формами работы, где происходит обсуждение опыта, сравнение стратегий, коллективный анализ затруднений. Это позволяет вывести рефлексию на новый уровень – от индивидуального осмысления к интерсубъективному.

Таким образом, в рамках проведённого теоретического исследования была разработана и обоснована структурно-функциональная модель формирования метакогнитивных стратегий учащихся при обучении математике в условиях интеграции адаптивных технологий искусственного интеллекта включающая диагностический, операциональный и рефлексивный компоненты. Также были сформулированы принципы метакогнитивно-ориентированной интеграции ИИ в обучение математике.

Проведённое теоретическое исследование было направлено на разрешение противоречия между дидактическим потенциалом адаптивных технологий искусственного интеллекта и недостаточной разработанностью научно обоснованных моделей их применения для развития метакогнитивных стратегий учащихся в процессе обучения математике. В ходе работы достигнута поставленная цель: теоретически обоснована и разработана структурно-функциональная модель формирования метакогнитивных стратегий в условиях интеграции адаптивных ИИ-технологий. Ниже обобщены основные результаты, выводы и определены перспективы дальнейшей разработки проблемы.

В результате теоретического анализа установлено, что адаптивные ИИ-системы обладают потенциалом не только для персонализации предметного содержания, но и для выполнения принципиально новой роли – носителя эталонных образцов метакогнитивной деятельности. Выявлено, что включение интеллектуального агента в учебный процесс трансформирует классическую структуру саморегуляции (планирование – мониторинг – оценка). Планирование приобретает итеративный характер, функции контроля частично распределяются между учащимся и системой, а рефлексия смещается с конечного продукта на анализ способов решения и эффективности применённых стратегий.

Разработанная структурно-функциональная модель метакогнитивной поддержки включает три взаимосвязанных компонента – диагностический, операциональный и рефлексивный – и описывает конкретные дидактические механизмы их реализации. К числу таких механизмов относятся:

– *прогностическая подсказка*, активирующая антиципацию предстоящих учебных действий;

– *динамический мониторинг ошибок*, фиксирующий внимание не на факте ошибки, а на её источнике и логике возникновения;

– *рефлексивная пауза*, принудительно останавливающая алгоритмическое действие для запуска процессов самоанализа;

– *сравнительный анализ стратегий*, демонстрирующий учащемуся альтернативные пути решения одной и той же математической задачи.

Предложенная типология «метакогнитивных дефицитов», возникающих при взаимодействии с ИИ (включая феномен «метакогнитивной лени»), позволяет дифференцировать педагогическую поддержку и проектировать сценарии обучения, препятствующие редукции мыслительной активности.

Научная новизна исследования заключается в концептуализации адаптивной ИИ-системы не просто как инструмента персонализации, а как потенциального носителя эталонных способов метакогнитивной деятельности, способного демонстрировать учащемуся образцы рефлексивного анализа. Такой подход преодолевает узкотехнократическое понимание адаптивности как подбора заданий по уровню сложности.

Теоретическая значимость работы состоит в развитии ряда фундаментальных положений:

– уточнено понятие «метакогнитивная поддержка в ИИ-среде обучения математике», которое теперь включает не только создание условий для рефлексии, но и активное «предъявление» её образцов средствами алгоритмов;

– теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина получила развитие применительно к цифровой реальности: интеллектуальная система может рассматриваться как новый тип «материализованной основы» для интерьеризации метакогнитивных операций;

– введено и обосновано понятие «распределённой метакогнитивной регуляции», расширяющее представления о механизмах саморегуляции в условиях человеко-машинного взаимодействия;

– концепция адаптивного обучения обогащена идеей не только предметной, но и метакогнитивной адаптации – подбора способов рефлексивной поддержки под индивидуальные особенности учащегося.

Практическая значимость определяется возможностью применения разработанной модели в нескольких направлениях:

– при проектировании цифровых образовательных платформ и педагогически ориентированных ИИ-ассистентов (встраивание сценариев рефлексивного взаимодействия);

– в системе повышения квалификации учителей (формирование компетенций по организации метакогнитивно-ориентированного обучения в цифровой среде);

– в практике психолого-педагогического сопровождения учащихся для диагностики и коррекции метакогнитивных дефицитов;

– в разработке учебно-методических материалов для школьного и вузовского математического образования.

Личный вклад автора заключается в проведении системного теоретического анализа междисциплинарных источников, разработке оригинальной структурно-функциональной модели, обосновании дидактических механизмов метакогнитивной поддержки, создании типологии дефицитов, возникающих при взаимодействии с ИИ, а также в формулировке методических принципов, задающих новое направление для проектирования цифровых образовательных сред.

Представленное исследование носит теоретико-проектировочный характер и открывает перспективы для серии последующих изысканий:

1. *Эмпирическая верификация* разработанной модели в условиях реального образовательного процесса, включая сравнительные исследования эффективности различных типов метакогнитивной поддержки.

2. *Изучение долгосрочных эффектов* влияния ИИ-насыщенной среды на когнитивное и метакогнитивное развитие учащихся, в том числе рисков «цифровой атрофии» рефлексивных способностей.

3. *Исследование специфики распределённой метакогнитивной регуляции* при использовании разных типов алгоритмов (символических, нейросетевых, гибридных).

4. *Расширение возрастного диапазона и предметных областей* исследования, адаптация модели для учащихся с особыми образовательными потребностями.

5. *Разработка и апробация программ подготовки будущих учителей* к реализации метакогнитивно-ориентированного обучения в условиях стремительного развития генеративных нейросетей.

Результаты исследования адресованы широкому кругу специалистов:

– исследователям в области педагогики и психологии образования, разрабатывающим проблемы цифровой дидактики и метапознания;

– разработчикам образовательных платформ и ИИ-ассистентов, ориентированных на решение не только предметных, но и развивающих задач;

– преподавателям математики и методистам системы общего и высшего образования, стремящимся к осмысленному и педагогически обоснованному использованию адаптивных технологий;

– студентам педагогических направлений подготовки, осваивающим современные концепции обучения в цифровую эпоху.

Таким образом, проведённое исследование не претендует на исчерпывающее решение проблемы, но задаёт концептуальные рамки для её дальнейшей разработки. Предложенная модель служит теоретическим фундаментом, на котором могут строиться как прикладные разработки, так и новые научные изыскания на стыке когнитивной психологии, дидактики и технологий искусственного интеллекта.

Развитие искусственного интеллекта будет неизбежно порождать новые формы учебного взаимодействия, возникающие на стыке человеческого и машинного интеллекта.

Педагогическая наука должна быть готова к их своевременному осмыслению и педагогически целесообразному проектированию, чтобы технологические инновации работали на развитие человеческого мышления, а не на его замещение.

Библиографический список


1. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979; Vol. 34, № 10.
2. Efklides A. Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*. 2006; Vol. 1, № 1.
3. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*. 2002; Vol. 41, № 2.
4. Карпов А.В., Скитяева И.М. *Психология метакогнитивных процессов личности*. Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2005.
5. Моросанова В.И. *Саморегуляция и индивидуальность человека.* Москва: Наука, 2010.
6. Гальперин П.Я. *Лекции по психологии.* Москва: Издательство: Книжный дом Университет (КДУ), 2011.
7. Holmes W., Bialik M., Fadel C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning.* Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.
8. Luckin R. *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century.* London: UCL IOE Press, 2018.
9. Сердюкова И.Н., Карасева Э.М., Машошина Е.А. Интеллектуальные системы как средство формирования индивидуальных образовательных траекторий в цифровой образовательной среде. *Перспективы науки и образования*. 2023; № 6 (66).
10. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. Цифровое образование в контексте теории поколений: от цифрового разрыва к цифровому диалогу. *Вестник Мининского университета*. 2022; Т. 10, № 2.

11. Lodge J.M., Yang S., Furze L., Dawson P. It's not like a calculator, so what is the relationship between learners and generative artificial intelligence? *Learning: Research and Practice*. 2023; Vol. 9, № 2.
12. Хуторской А.В. Философия образования и педагогики ноосферного типа. *Вестник Института образования человека*. 2012; № 2.
13. Роберт И.В. *Дидактика периода цифровой трансформации образования.* Москва: ИСМО, 2024.
14. Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. и др. *Трудности и перспективы цифровой трансформации образования.* Москва: Издательский дом Высшей школы экономики. 2019.

References

1. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979; Vol. 34, № 10.
2. Efklides A. Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*. 2006; Vol. 1, № 1.
3. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*. 2002; Vol. 41, № 2.
4. Karpov A.V., Skityaeva I.M. *Psihologiya metakognitivnyh processov lichnosti.* Moskva: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN», 2005.
5. Morosanova V.I. *Samoregulyaciya i individual'nost' cheloveka.* Moskva: Nauka, 2010.
6. Gal'perin P.Ya. *Lekcii po psihologii.* Moskva: Izdatel'stvo: Knizhnyj dom Universitet (KDU), 2011.
7. Holmes W., Bialik M., Fadel C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning.* Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.
8. Luckin R. *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century.* London: UCL IOE Press, 2018.
9. Serdyukova I.N., Karaseva `E.M., Mashoshina E.A. Intellektual'nye sistemy kak sredstvo formirovaniya individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 6 (66).
10. Vajndorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L. Cifrovoe obrazovanie v kontekste teorii pokolenij: ot cifrovogo razryva k cifrovomu dialogu. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2022; T. 10, № 2.
11. Lodge J.M., Yang S., Furze L., Dawson P. It's not like a calculator, so what is the relationship between learners and generative artificial intelligence? *Learning: Research and Practice*. 2023; Vol. 9, № 2.
12. Hutorskoj A.V. Filosofiya obrazovaniya i pedagogiki noosfernogo tipa. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2012; № 2.
13. Robert I.V. *Didaktika perioda cifrovoj transformacii obrazovaniya.* Moskva: ISMO, 2024.
14. Uvarov A.Yu., Gejbl `E., Dvoreckaya I.V. i dr. *Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya.* Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki. 2019.

*Статья поступила в редакцию 03.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-133-138

***Smirnova E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pskov State University (Pskov, Russia), E-mail: aspirpskgu@mail.ru*
***Maslova G.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pskov State University (Pskov, Russia), E-mail: galenamas@mail.ru*

**CLASSROOM BYLIGUALISM AS A FACTOR OF SUCCESS IN A FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION IN BASIC GENERAL EDUCATION.** The article addresses the issue of analyzing the concept "classroom bilingualism" and its role in foreign language teaching in basic general education. The authors differentiate the terms "artificial" and "classroom" bilingualism, accentualize the link of classroom bilingualism with the principle of considering native language in terms of communicative approach, and introduce the term "bicognitivism" as an interim stage before incorporating a foreign language unit into the linguistic picture of the world and its corresponding meaning into the unified conceptual worldview. The authors of the research prepared a questionnaire for foreign language teachers about their attitude to applying a native language while teaching a foreign one, and a questionnaire for school students about the role of the native language in foreign language acquisition. The analysis of the questionnaires' results and generalization of their own pedagogical experience enabled the authors to offer approximate time guidelines for applying a native language in foreign language teaching and the algorithm of actions a FL teacher can use for controlled and justified resorting to a native language in teaching.

*Key words:* **bilingualism, classroom bilingualism, bicognitivism, foreign language teaching, principle of considering native language**

***Е.А. Смирнова**, канд. пед. наук, доц., Псковский государственный университет, г. Псков, E-mail: aspirpskgu@mail.ru*
***Г.Г. Маслова**, канд. пед. наук, доц., Псковский государственный университет, г. Псков, E-mail: galenamas@mail.ru*

# УЧЕБНЫЙ БИЛИНГВИЗМ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу понятия «учебный билингвизм» и его роли в обучении иностранному языку на уровне основного общего образования. Авторы дифференцируют понятия «искусственный» и «учебный» билингвизм, отмечают связь учебного билингвизма с принципом учёта родного языка в рамках коммуникативного подхода и вводят понятие «бикогнитивизм» как промежуточный этап перед включением иноязычной языковой единицы в языковую картину мира и соответствующего ей понятия в целостную концептуальную картину мира. На основе анализа результатов анкетирования учителей с целью выяснить их отношение к использованию родного языка на уроках иностранного языка, анкетирования обучающихся о роли родного языка в усвоении иноязычного материала, а также на основе обобщения собственного педагогического опыта авторы исследования предлагают примерные временные ориентиры для использования родного языка в учебном процессе и алгоритм действий, которым могут пользоваться учителя для контролируемого и оправданного обращения к родному языку в обучении.

*Ключевые слова:* **билингвизм, учебный билингвизм, бикогнитивизм, обучение иностранному языку, учет родного языка**

В современном мире в условиях многообразия культур и полиязычия народов, с одной стороны, и интернационализации в различных сферах деятельности, с другой, исследователи всё чаще поднимают вопрос билингвизма, его феноменологии и значения в процессе усвоения иностранного языка обучающимися. Возрастание интереса к изучению билингвизма и полилингвизма обусловлено тем, что большое количество жителей планеты используют различные языки для осуществления своей профессиональной деятельности или даже проживают в многонациональных государствах, жители которых разговаривают на двух и более языках. Ярким примером служит Российская Федерация, являющаяся многоэтнической и многоязычной страной, граждане которой говорят на более чем 150 языках, 34 из которых – государственные языки субъектов РФ, 40 языков – языки официального общения населения в местностях его компактного проживания.

Овладение новым языком – сложный психологический процесс, и споры о наиболее эффективных способах его усвоения ведутся на протяжении десятилетий. Сторонники прямых методов настаивают на необходимости погружения в иноязычную среду, в которой использование родного языка становится табуированным. Наряду с этим в общем образовании и при обучении студентов вузов на нелингвистических направлениях подготовки считается допустимым активно использовать родной язык, при этом нередко перевод учителем простейших инструкций или комментариев на родной язык на занятиях входит в привычку, которая аргументируется заявлениями, что обучающиеся их не понимают. Данное противоречие можно было бы объяснить посредством реализации принципа учёта родного языка в рамках осуществления коммуникативного подхода в обучении. Однако, как определить, что использование родного языка необходимо, как сделать его использование оправданным для усвоения, а не излишним – именно эти вопросы обусловили выбор темы данного исследования.

Вопросами билингвизма, или билингвального сознания личности занимался целый ряд исследователей. Интерес к изучению билингвизма возник во второй половине XX века. Проблема естественного и искусственного билингвизма получила свое развитие в трудах В. Вильдомца, Ю.Д. Дешериева, В.А. Виноградова, Ю.А. Жлуктенко, А.Е. Карлинского, Г.М. Вишневской, В.В. Алимова, Е.К. Черничкиной, G. Nickel, H. Denker и др.

Большой круг вопросов, исследуемых в рамках теории языкового взаимодействия, привел к выделению внутри этой парадигмы самостоятельной теории билингвизма (А.Е. Карлинский, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров). Исследование аспектов билингвизма Е.М. Верещагиным, Г.М. Вишневской, А.Е. Карлинским, В.Ю. Розенцвейгом, Е.Ф. Тарасовым и др. обогатило современное языкознание, представив аналитическую картину начального этапа становления билингвизма как лингвистического феномена. Особое место билингвизма в процессе

обучения иностранному языку и термин «учебный билингвизм» исследовали Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова.

Отдельные аспекты проблемы билингвизма подвергались детальному изучению. В частности, рассматривались вопросы естественного и искусственного билингвизма, роль учебного перевода как одного из учебных действий, способствующих формированию билингвизма (Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская, В.Б. Беляев и др.). Однако в целом вопрос о том, какую роль может играть билингвизм в процессе организации обучения иностранному языку в рамках современного коммуникативного подхода, исследован, на наш взгляд, недостаточно.

Таким образом, целью нашего исследования является определение и обоснование статуса учебного билингвизма, его характеристик и роли в обучении иностранному языку на уровне основного общего образования. В качестве основных задач выступают следующие: проанализировать понятие учебного билингвизма в условиях обучения английскому языку, определить отношение учителей и обучающихся к роли русского языка как родного в обучении иностранному языку, а также на основе исследования в действии разработать алгоритм включения родного языка в обучение иностранному языку.

Научная новизна работы состоит в определении места и параметров учебного билингвизма в рамках современного коммуникативного подхода к обучению иностранному языку и условий его организации, при которой реализация принципа учета родного языка является фактором успеха в усвоении иностранного языка и формирования языковой картины личности.

Теоретическую значимость данного исследования мы видим в сформулированной авторами идее о различии терминов «учебный билингвизм» и «искусственный билингвизм» и взаимосвязи билингвизма и принципа учета родного языка в рамках коммуникативного подхода в обучении иностранному языку, что обусловило обоснование понятия «бикогнитивизм» в контексте иноязычного образования, а также определение условий и конкретных ситуаций использования родного языка в обучении иностранному языку.

Практическая значимость работы состоит в разработке рекомендаций по реализации принципа учёта родного языка в обучении иностранному языку.

Проблема билингвизма исторически обусловлена и известна ещё с античности. Однако свое полноценное оформление и научный статус она получила только в конце XIX века, став предметом лингвистических исследований. Понятие «двуязычие», «билингвизм» было затронуто выдающимися учеными-лингвистами, в число которых входят В. фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр, А.А. Потебня, И.А. Бодуэн де Куртенэ и Л.В. Щерба. Так, Л.В. Щерба дает следующее определение двуязычия: «Под двуязычием подразумевается способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках. Так как язык является функцией социальных группировок, то быть двуязычным значит принадлежать одновременно к двум таким различным группировкам» [1, с. 28]. В настоящем определении мы видим наиболее общую характеристику билингвизма, встречающуюся в научной литературе, – способность употреблять для общения две языковые системы [2]. Однако помимо феноменологической характеристики в определении Л.В. Щербы указывается и социальное условие формирования билингвизма – принадлежность к различным социальным группам, что позволяет прийти к выводу о множественности определений билингвизма в зависимости от точки отсчета или аспекта исследования, выдвигаемого на передний план, конкретного содержания двуязычия, условий его функционирования.

Уже в 1928 году Л.С. Выготский назвал проблему билингвизма «самым сложным и запутанным вопросом в психологии» [3]. Подходы к определению такого сложного явления определены различными причинами появления билингвизма: одна из основных – миграция населения, связанная с социально-экономическими и политическими обстоятельствами, которые вынуждают менять свое место жительства, свою жизнь, а значит, и язык. Еще один фактор появления билингвизма – это необходимость изучения иностранных языков в эпоху активного межкультурного взаимодействия. Подавляющее большинство современных молодых людей осознают необходимость владения иностранным языком для осуществления своих профессиональных и личностных планов.

Различные определения билингвизма приводят к разнообразным его классификациям. Типология билингвизма осуществляется по различным критериям: характер взаимодействия двух языковых систем в сознании билингва (координативный, субординативный, смешанный); количество билингвов (групповой, индивидуальный); возраст, в котором был усвоен язык (ранний, подростковый, юношеский, зрелый); уровень языковой компетенции (сбалансированный, несбалансированный); наличие социально-ролевого и функционального равноправия языков (симметричный, асимметричный); способ освоения второго языка (естественный, искусственный); различные ситуации общения (контактный, неконтактный, культурный) и др. [4]. Поскольку в нашем исследовании мы анализируем процесс развития билингвизма при обучении иностранному языку, в поле нашего интереса находится в первую очередь критерий способа освоения второго языка и искусственный билингвизм как определённый вид в данной классификации.

Формирование искусственного билингвизма происходит в процессе организации языковой среды на уроке или во внеурочной деятельности. Создание такой языковой среды требует значительных усилий и осуществляется в том случае, если учитель и учащиеся выступают равноправными речевыми партнерами, формальное взаимодействие субъектов образовательного процесса происходит в контексте реализации коммуникативного подхода в обучении, что требует высокого уровня подготовки учителя иностранного языка и имеет преимущество по отношению к естественному билингвизму в плане корректности в усвоении языковых норм, поскольку учитель-профессионал может скорректировать языковые и речевые ошибки в необходимых ситуациях.

Далеко не все лингвисты считают термин «искусственный билингвизм» удачным и корректным [5]. Помимо этого, в настоящее время многие исследователи отождествляют термины «учебный» и «искусственный» билингвизм. Мы придерживаемся мнения, что есть принципиальная разница между терминами «учебный билингвизм» и «искусственный билингвизм». Нам видится, что термин «искусственный» билингвизм может использоваться в любой ситуации, когда противопоставляется «естественному» и считается приобретенным качеством билингва. Иначе говоря, искусственный билингвизм – это результат, который достигнут в процессе учебных или каких-либо других целенаправленных действий по усвоению второго языка. Учебный билингвизм, по нашему мнению, – это процесс, который происходит в условиях особой организованной образовательной деятельности, направленной на усвоение иностранного языка обучающимся. Подчеркнём, что в центре внимания нашего исследования находится именно учебный билингвизм. Именно этот вид билингвизма характерен для обучающихся, чья языковая коммуникативная компетенция находится в стадии становления, а обучение иностранному языку осуществляется в среде родного языка.

Феноменологии учебного билингвизма и его роли в изучении иностранного языка уделяется большое внимание как в работах отечественных [6; 7; 8], так и зарубежных авторов [9; 10]. Так, Р.П. Мильруд и И.Р. Максимова определяет учебный билингвизм как «функционирование двух языковых и культурных кодов в языковом сознании для выполнения познавательных заданий и общения с педагогом или сверстниками на занятиях, решения коммуникативных задач вне занятия, самостоятельной деятельности познавательного и занимательного характера» [6, с. 185].

Неслучайно авторы акцентируют внимание на языковых и культурных кодах, формирование которых, а также способность к их переключению связана с языковой и концептуальной картинами мира обучающегося. Изучение иностранного языка неизбежно приводит к сопоставлению языковых явлений целевого и родного языков. Усваивая иноязычную лингвистическую единицу (грамматическую или лексическую), обучающийся пытается соотнести её с уже имеющимся вербальным воплощением усваиваемого понятия в родном языке. Однако значение иноязычного слова очень редко концептуально совпадает со словом родного языка. Таким образом, создание вторичной языковой картины мира приводит к расширению и обогащению концептуальной картины мира индивида. Иначе говоря, билингв имеет первичную, вторичную и т. д. языковые картины мира и более широкую концептуальную картину мира, формирующуюся через механизмы осмысления, рефлексию, мотивацию, а также речевые механизмы индивида и мышление. В этой расширенной картине мира находят место знания и представления о, на первый взгляд, сходных понятиях, которые при более глубоком их понимании обусловлены иной культурой, иным восприятием действительности, другими словами, иной концептуальной картиной мира.

Таким образом, организация учебного билингвизма на уроках иностранного языка выдвигает на первый план естественные психолингвистические процессы, происходящие в сознании обучающихся. Усвоение обучающимися понятий, специфичных для целевой культуры, происходит через сопоставление с родной культурой, иначе говоря, через родной язык как основной инструмент познания. Поэтому становится очевидным, что без объяснения иноязычных и инокультурных явлений на родном языке не обойтись. Переключение с одной языковой картины на другую (или переключение языковых кодов) является одним из важнейших факторов успешного усвоения языка, так как приводит к осознанному усвоению лингвистического материала. Осознанное усвоение языковых единиц особенно через процессы трансференции и интерференции отражается в способности обучающегося сопоставлять когниции двух языков. Более того, в рамках коммуникативного и продуктивного подходов, получивших в последнее время особый кредит доверия среди преподавателей и учителей иностранных языков, создание речевого продукта предусматривает не только осознанное усвоение лингвистического материала, но и последующее осознанное осуществление речевых действий с ним.

Всё вышеизложенное подводит нас к выводу о том, что материальная форма (графическая и звуковая) слов и структур и осознаваемое учащимся их значение в процессе усвоения становятся частью концептуальной картины мира в виде понятий и представлений. Понятия, выражаемые родным языком, и понятия, материализующиеся на иностранном языке, вначале существуют параллельно и проявляются через когнитивный билингвизм, который мы считаем целесообразным определить как бикогнитивизм. Подчеркивая роль сознания, мы считаем, что не противоречим ранее высказанным суждениям о единстве концептуальной картины мира человека при возможной множественности языковых картин. В данном случае бикогнитивизм может выступать промежуточным этапом перед включением иного понятия в целостную концептуальную картину мира, что можно представить в виде следующей схемы.

Сопровождение сложных психолингвистических процессов в обучении сопряжено с профессиональной компетентностью учителя и его способностями реализовывать один из важнейших принципов коммуникативного подхода в

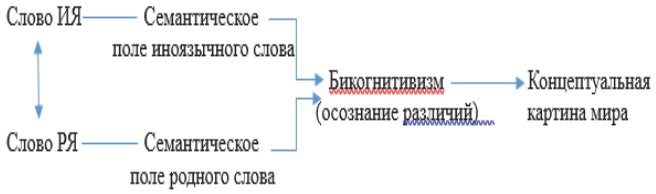



Рис. 1. Бикогнитивизм как этап формирования целостной концептуальной картины мира

обучении – принцип учета родного языка. Обращение к родному языку в обучении иностранному – дискуссионная тема на протяжении десятилетий. С одной стороны, как указывают исследователи, родной язык невозможно игнорировать, поскольку именно он является инструментом познания и мышления. С другой стороны, критики принципа указывают на невозможность его реализации в интернациональных группах и на опасность слишком частого применения родного языка, если таковое перестанет быть табуированным.

Видимо, дискуссионность вопроса отчасти привела к тому, что авторы современных учебно-методических комплексов (далее – УМК) по иностранным языкам в методических рекомендациях, представленных в книгах для учителя, весьма ограничены в комментариях по этому поводу. Анализ учебно-методических комплексов по английскому языку для 9 класса показал, что основной аспект, которому уделяется большее внимание авторов, которые касаются так или иначе принципа учета родного языка, – это совершенствование прежде всего лексико-грамматических навыков, так как обучение и усвоение грамматических конструкций и лексических единиц вызывают наибольшие трудности у обучающихся, а также легко поддаются прямому переводу или полной языковой интерференции. Говоря о совершенствовании фонетических навыков учащихся, авторы поясняют только то, что есть необходимость контролировать и в случае ошибок корректировать фонетическую сторону речи обучающихся.

Важно отметить, что все авторы УМК, предназначенных для 9 класса, дают довольно однозначные методические рекомендации при обучении видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению и письменной речи. Переход на родной язык или прямой перевод при обучении видам речевой деятельности является излишним, так как деятельность продуктивного характера нацелена на развитие иноязычной коммуникативной компетенции личности, желающей вступать в коммуникацию на иностранном языке, полностью пользуясь средствами данного языка. Учёт родного языка в данном случае является подсознательным помощником обучающегося в процессе коммуникации, так как только уровень владения иностранным языком определяет внутренние мыслительные процессы и влияет на их скорость. Иначе говоря, чем выше уровень иноязычной коммуникативной компетенции обучающегося, тем меньше ему приходится осознанно обращаться к родному языку при совершении коммуникации на иностранном языке.

На подобных принципах строится развитие и совершенствование социокультурной компетентности учащихся. Авторы всех УМК отмечают важность присвоения иноязычной картины мира, культуры и особенностей стран изучаемого языка, а также сопоставление, сравнение их с теми же аспектами родной страны и культуры. Каждый раздел, модуль или блок в книгах для учащихся обязательно содержит социокультурный материал. Однако в книгах для учителя нет четких методических рекомендаций, как именно работать с представлением такого материала в контексте принципа учета родного языка. Следовательно, мы можем предположить, что авторы придерживаются вышеуказанной стратегии, когда уровень иноязычной коммуникативной компетентности учащихся позволяет понять, присвоить конкретную социокультурную реалию без помощи родного языка. А в случаях непонимания или заметных трудностей при ознакомлении с социокультурной информацией могут реализовываться принципы самостоятельности и когнитивной любознательности, а также компенсаторные навыки, сформированные на более ранних этапах.

Делая выводы на основе анализа учебно-методических комплексов, отметим, что не всегда авторы УМК обращают внимание на принцип учета родного языка, хотя он является важным принципом коммуникативного подхода к обучению иностранному языку. В тех же случаях, когда он указан, методические рекомендации не позволяют учителю осознать способы и приемы, с помощью которых достаточным образом реализовался бы этот принцип. Более того, учет родного языка сводится к присутствию его в словарях или грамматических справочниках и его практическому запрету к использованию на уроках английского языка. В то время как очевидным является тот факт, что обучающиеся в условиях искусственной языковой среды не смогут вычеркнуть или игнорировать мыслительные процессы, которые происходят в прямом взаимодействии с родным языком.

Более объемную картину возможностей родного языка дают мнения учителей, которые из своего практического опыта могут охарактеризовать явные преимущества и недостатки реализации исследуемого принципа. Для того чтобы выяснить отношение учителей к использованию родного (русского) языка на уроках, мы провели анкетирование 81 учителя английского языка г. Пскова и Псковской области, которые ответили на вопросы закрытого типа, представленные в составленной авторами анкете.

Анкету можно условно разделить на пять частей: социально-демографическая часть, обучение фонетике, обучение лексической стороне речи, обучение грамматической стороне речи и общее усвоение лингвистического материала учащимися. Социальный состав респондентов в целом отражает тенденцию на повышение среднего возраста учителей английского языка: 6 человек (7%) имеют опыт работы до одного года, 12 человек (13%) – от 2 до 5 лет, 3 человека (4%) – от 6 до 10 лет, 27 человек (34%) отработали в школе от 11 до 20 лет, 33 человека (42%) имеют стаж работы более 20 лет.

При ответе на вопрос, используют ли респонденты русский язык для обучения фонетике, никто не выбрал ответ «нет». Самым популярным ответом стал «скорее да, чем нет» (42,3%), «да» ответили 15,4% учителей. «Иногда» и «скорее нет, чем да» ответили 19,2% и 15,4% голосов соответственно. Причем стаж учителей при ответе не играл существенной роли.

Следующий блок вопросов касался обучения лексической стороне речи. Важно было понять, насколько часто учителя прибегают к прямому переводу лексических единиц на уроке английского языка. Большинство респондентов ответили «редко, только при острой надобности» – 57,7% учителей. При этом данный ответ дали все учителя со стажем работы более 20 лет. Учителя с меньшим стажем (от 1 до 10 лет) чаще выбирали ответ «часто».

Говоря о принципе учета родного языка на уроке английского, важно понимать, с какими трудностями учащиеся и учителя сталкиваются чаще всего при обучении лексике, поэтому респондентам был предложен вопрос о том, какие именно лексические единицы требуют прямого перевода чаще всего. Среди предложенных вариантов наиболее часто учителя выбирали слова, специфичные для изучаемого языка (включая социокультурные реалии) (65,4%), слова общего с родным языком корня, но разные по содержанию («ложные друзья переводчиков») (61,5%) и идиомы и словосочетания, отдельные компоненты которых идиоматичны (57,7%).

Следующий важный шаг в усвоении наиболее трудных лексических единиц – это понимание их значений через какой-либо способ семантизации, а именно – через перевод, перевод-толкование, показ значения через наглядность, использование синонимов или антонимов, обобщение или контекстуальную догадку, а также через объяснение значение на английском языке – дефиницию. Самыми часто выбираемыми вариантами семантизации среди учителей с наибольшим опытом (более 20 лет стажа) стали использование синонимии и антонимии, контекстуальной догадки и наглядные способы. Учителя с меньшим опытом также выбирали данные способы, но при этом они чаще прибегают к объяснению слова на английском языке и к переводу-толкованию. В контексте нашего исследования отметим, что перевод и перевод-толкование выбрали 65,4% респондентов, что говорит о том, что учителя прибегают к прямому или непрямому переводу лексических единиц на уроках, считая этот способ семантизации важным для подтверждения понимания лексической единицы в процессе использования других семантизационных приемов.

Рассмотрим подробнее ответы респондентов на вопросы из блока, который касается обучения грамматической стороне речи. При обучении грамматике принцип учета родного языка может проявиться в полной мере, если опираться на общее поле языкознания, где можно увидеть, что отдельные грамматические структуры имеют свои эквиваленты в другом языке. Это может помочь учащимся, которые в большинстве случаев опираются на свои знания в родном языке, чтобы перенести это понимание на иностранный язык. На вопрос, используют ли учителя на уроках русские эквиваленты грамматических структур при объяснении нового грамматического материала, мы получили следующие результаты: на ответы «да», «скорее да, чем нет» пришлось 80,8%. Только один учитель ответил «нет», что не стало неожиданным, так как позиция учителя – не прибегать на уроках к использованию русского языка – проявилась и в ответах на другие вопросы.

Для нашего исследования важным было выяснить, насколько часто учителя соотносят грамматические явления в двух языках, считают ли это возможным или придерживаются мнения, что объяснение нового грамматического явления возможно без опоры на родной язык. Вопрос звучал следующим образом: есть ли какие-либо грамматические явления в английском языке, которые обучающиеся могут усвоить без использования русского языка? Большая часть учителей ответили «да» и «скорее да, чем нет» – 88,5% учителей. Такие ответы могут свидетельствовать о том, что учитель как первоисточник знаний на иностранном языке имеет широкий инструментарий, способствующий объяснению грамматической структуры полностью на английском языке. Вообще возможность учителя объяснять материал без перехода на родной язык указывает на высокую квалификацию и компетентность учителя. Однако этот вопрос будет звучать по-другому, если мы обратимся к учащимся и к тому, насколько такой способ презентации грамматического материала будет эффективным для усвоения и, что немаловажно, быстрым.

В следующем вопросе этой части анкеты нами были предложены преимущества и недостатки учета родного языка на уроках при введении нового грамматического материала. Рассмотрим ответы более подробно. Самым очевидным преимуществом использования родного языка на уроке, выбранным 69,2% учителей, стало более полное понимание самой грамматической конструкции. Следующим по значимости стало понимание грамматического явления большим числом учащихся группы (65,4%). Интересно, что такой, казалось бы, популярный

вариант, как «экономия времени» на уроке, занял у учителей последнее место по значимости – его выбрали всего 26,9% от всех отвечающих.

Что касается очевидных минусов учета родного языка при введении нового грамматического материала, учителя отметили, что это нарушает языковую атмосферу на уроках английского языка (90%). При этом 8 учителей отметили, что нет явно выраженного минуса в использовании родного языка в обучении грамматической стороне речи. Проанализировав взаимосвязь между выбираемыми плюсами и минусами учета родного языка на уроках, мы не выявили связи между ответами и стажем работы респондентов. Это может говорить о том, что у каждого учителя в процессе становления формируется собственное отношение к принципу учета родного языка на любом уровне или этапе обучения. Такому формированию может способствовать не только собственный опыт работы, но и наличие или отсутствие информации по данному вопросу, методических рекомендаций.

В завершении мы считали важным узнать, на каком этапе усвоения материала учителя видят больше оправданности в переходе на родной язык в той или иной мере: ознакомление и презентация материала, тренировка материала (формирование навыков) или применение материала (совершенствование навыков и развитие речевых умений). Подавляющее большинство учителей (88,5%) считают, что на этапе ознакомления и презентации языкового материала принцип учета родного языка на уроке будет наиболее эффективным и оправданным. На наш взгляд, это соответствует нашим теоретическим выводам о роли бикогнитивизма как важной ступени в расширении концептуальной картины мира обучающегося: прежде чем усваиваемая языковая единица станет реальным инструментом для выведения во внешний план продуктов мыслительных операций на иностранном языке, обучающийся должен осознать сходства и различия этой языковой единицы с аналогами или близкими понятиями в родном языке.

Последним в анкете стал вопрос принципиального принятия или отрицания эффективности родного языка для учителя с любым опытом работы в школе. Для всех респондентов важным в любом случае оказалось достижение обучающимися полного понимания материала на уроке, даже если при этом придется объяснить какое-либо явление или понятие на русском языке. Учителя выбрали ответ «да» (57,7%) и «скорее да, чем нет» (42,3%). При этом интересно отметить, что подавляющее количество учителей (97%) в ответе на вопрос об использовании русского языка на открытых уроках или в присутствии наблюдающих заявили, что будут избегать использования родного языка, поскольку это считается нарушением иноязычной языковой среды и порицается.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что учителя, вне зависимости от стажа работы, не отказываются от помощи родного языка на уроках в школе, потому что это эффективно помогает обучающимся выстраивать знания об иностранном языке, усваивать материал быстрее и прочнее. Однако сохраняется некоторое недоверие к тому, насколько это правильно с методической точки зрения.

Для того чтобы выяснить, как относятся к использованию родного языка на уроках иностранного языка обучающиеся, мы провели анкетирование учащихся 8, 9, 10 и 11-х классов. Нам интересно было сравнить, какие трудности в изучении иностранного языка сопровождают обучающихся в конце уровня основного общего образования (8 и 9 классы), и какова динамика их преодоления к концу полного общего образования (10–11классы).

Нами была составлена анкета, состоящая из 13 вопросов, два из которых стали социально-демографическими (учащиеся должны были указать класс и сколько лет они изучают язык). Вопросы были составлены исходя из того, какие трудности учащиеся отмечали при совершенствовании фонетических, лексических и грамматических навыков, а также их отношение к тому, может ли учитель переходить на уроке на русский язык, и если да, то в каких случаях это возможно и уместно.

Нашими респондентами стали 117 школьников МБОУ «Псковская инженерно-лингвистическая гимназия», из которых 44 учащихся из 8 и 9 классов и 73 ученика 10-х и 11-х классов. Отметим, что среди респондентов были учащиеся как классов с углубленным изучением английского языка, так и с общеобразовательной программой по предмету, подразумевающей только 3 урока английского языка в неделю. Отвечая на вопрос, как давно вы изучаете английский язык, обучающиеся разделились условно на три основных группы: 43 человека, или 36,7% изучают язык от трех до восьми лет (из них 6 учащихся выбрали интервал от трёх до пяти лет, что является наименьшим сроком для учащихся 8–11 классов). 38 человек, или 32,5% изучают язык уже девять или десять лет, и 30,8% изучают язык уже более 10 лет, что означает, это их иноязычная коммуникативная компетентность уже довольно высока, что, предположительно, должно отразиться на их ответах.

Интересным было выяснить, что независимо от класса и количества лет изучения учащиеся в большинстве своем имеют трудности при изучении английского языка, а самым трудным аспектом языка для освоения была названа грамматика с подавляющим большинством выбранных ответов (75,9%). Важно, что грамматический аспект был выбран представителями всех классов и продолжительности лет изучения английского языка. Следующими двумя аспектами, но уже с большим отрывом были названы аудирование (41,4%) и лексика (30,2%). При этом аудирование чаще выбирали учащиеся 8 и 9 классов, в то время как лексика труднее дается ученикам, которые не так долго изучают английский язык (от 3 до 5 лет).

Разбирая трудности в совершенствовании различных навыков, в контексте обучения лексике самым сложным для учащихся является способность научиться корректно употреблять слово в спонтанной устной речи (55,6%), что говорит о том, что самостоятельная деятельность продуктивного характера остается самым сложным аспектом в усвоении языкового материала и нуждается в постоянной тренировке. Это подтверждается тем, что второе место по частоте выбора в качестве трудности заняло «понимание, как и где употребляется новое слово» (40,2%). Важным для нашего исследования стал тот момент, что понять значение слова (18,8%) и запомнить его звуковую форму (12%) не является проблематичным для обучающихся, так как в основном учащиеся стараются понять значение незнакомого слова через контекст (59,8%; среди которых большинство изучают язык от 9 и более лет) или сразу просят учителя перевести слово или выражение (42,7% респондентов). Самыми же непопулярными способами узнать значение незнакомой лексики стали помощь англо-английского словаря (12,8%) и названные учителем синонимы и антонимы на английском языке (14,5%), при этом, как упоминалось выше, большинство учителей активно используют этот способ семантизации. К русско-английскому словарю обратились бы 28,5% отвечавших, а попросили бы дать определение на английском языке 34,2% респондентов, среди которых большинство – это ученики старших классов или учащиеся 9х классов, изучающие английский язык 9 и более лет.

Продуктивный характер деятельности по применению грамматических конструкций стал самым сложным и в вопросе освоения грамматики. Большинство обучающихся испытывают трудности в корректном применении грамматической конструкции в конкретной ситуации (61,2%). Таким же трудным обучающиеся видят осознание и запоминание конструкции (41,4%) и все случаи корректного употребления (37,9%). Трудности в понимании значения самой структуры грамматической конструкции возникли у 12,1% респондентов, среди которых чаще встречаются ученики 8 и 9 класса либо учащиеся, изучающие иностранный язык очень недолго. Интересным для нашего исследования стало принципиальное разделение мнений учащихся по поводу вопроса, что облегчает понимание при презентации и усвоении новых грамматических конструкций. Проведя подробный анализ ответов учеников 8–9 классов и старшеклассников, мы отметили следующую закономерность: среди всех предложенных вариантов старшеклассники чаще всего выбирали ситуативную обусловленность предъявления грамматического материала учителем на уроке и предпочли, чтобы учитель объяснил варианты и ситуации употребления грамматической конструкции на английском языке (снова мы отмечаем, что такой вариант предпочитают учащиеся 10 или 11 класса, которые изучают английский язык уже более 10 лет). Учащиеся 8 и 9 классов в большинстве своем выбирали следующие варианты ответов: усвоить легче, когда учитель объясняет грамматическое явление на русском языке или же сопоставляет его с аналогичным явлением в русском языке. Также мы целенаправленно просмотрели ответы на данный вопрос учащихся, которые сравнительно недолго учат английский язык (3–5 лет), и отметили, что 4 из 6 респондентов выбрали объяснение учителем грамматического явления на русском языке в качестве помощи в усвоении грамматики. Более того, среди этой группы респондентов трое оказались старшеклассниками, выбравшими вариант, при котором учитель сопоставляет грамматические структуры двух языков при объяснении материала. С другой стороны, представители всех классов и длительности языкового опыта выбрали в качестве успешного усвоения грамматики многократное выполнение упражнений на отрабатываемую структуру (53,8%) и наименьшее количество обучающихся выбрали вариант самостоятельного получения дополнительной информации о новом грамматическом явлении в Интернете (13,7%) или чтения грамматического справочника в конце учебника (6%).

Нам было также важно задать вопрос, в каких ситуациях, по мнению обучающихся, учитель может использовать русский язык на уроке английского. Подавляющее большинство респондентов среди прочих выбрали вариант объяснения учителем значения незнакомых слов на русском языке (73%). В два раза менее популярными стали такие варианты, как поясняет культурные различия или культурные реалии (39,1%) или отвечает на вопросы не по материалу урока (39,1%). Вариант «объясняет инструкцию к выполнению задания» чаще всего выбирался учениками 8 и 9 классов, а некоторые ученики, которые изучают английский язык более 10 лет, предложили свои варианты ответов в рубрике «другой вариант», а именно – зависит от уровня учеников; ни в каком, потому что мозг переключается на русский язык; все время на английском; лучше не переходить; или учитель может перейти на русский язык в любой ситуации и когда угодно – он сам чувствует необходимость, что говорит о высокой компетентности учащихся либо о большой ответственности и мотивированности при изучении английского языка.

Вопрос, в каких ситуациях учитель не должен использовать русский язык на уроке английского, снова объединил учащихся всех опрошенных классов и с любым языковым опытом. Большинство голосов набрали варианты «во время обсуждений, дискуссий, ролевых игр и других коммуникативных заданий», «во время тренировочных упражнений на обучение лексической стороне речи» (53,4% и 59% соответственно) и «во время выполнения обучающимися заданий к прочитанным или прослушанным текстам» (43,5%). Около трети опрошенных выбрали вариант «во время тренировочных упражнений на обучение грамматической стороне речи», хотя учащиеся 8 и 9 классов не выбирали этот вариант

Таблица 1

Примерная количественная реализация принципа учета родного языка на уроке иностранного языка

| Этапы усвоения лингвистического материала | Использование родного языка | Методы обучения |
|---|---|---|
| 1. Формирование навыков: | | Ознакомление, объяснение |
| – фонетических | 3% | |
| – лексических | 10% | |
| – грамматических | 30% | |
| 2. Совершенствование навыков: | | Организация тренировки |
| – фонетических | 2% | |
| – лексических | 2% | |
| – грамматических | 10% | |
| 3. Развитие видов речевой деятельности | – | Организация применения |

часто, поскольку, как мы отмечали выше, предпочитают объяснения учителем грамматического материала с опорой на русский язык.

Завершающий анкетирование вопрос является очень важным в контексте нашего исследования. Учащимся было предложено подвести итоги, подумать и представить свое суждение: помогает ли русский язык при изучении английского. Ответы «да» и «скорее да, чем нет» в общей сумме получили 84,6% голосов всех опрошенных, что говорит о том, что, несмотря ни на какие внешние или внутренние запреты и ограничения в использовании родного языка на уроках английского, учащиеся будут стремиться к пониманию любых языковых явлений сначала на родном языке, потом на изучаемом. Девять человек ответили «нет» и «скорее нет, чем да», что составило 7,7% респондентов. В этой группе мы увидели 7 представителей 10 и 11 классов, языковой опыт которых составляет 10 и более лет. Два ученика 9 класса ответили «скорее нет, чем да», но их языковой опыт так же насчитывает 10 и более лет.

Проведенное анкетирование обучающихся позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Подавляющее большинство обучающихся 8–11 классов считают, что учет родного языка способствует более осознанному и глубокому усвоению иностранного языка (английского).

2. Среди аспектов языка и видов речевой деятельности овладение грамматикой вызывает наибольшие трудности; такие аспекты языка и виды речевой деятельности, как лексика и аудирование, также являются трудными для освоения, но степень их сложности уменьшается по мере развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

3. Реализация принципа учета родного языка зависит от типа урока: использование родного языка при ознакомлении с новым языковым материалом и при формировании языковых навыков определенно превалирует над этапом совершенствования навыков, и использование родного языка практически отсутствует на этапе применения усвоенного языкового материала (то есть на этапах развития речевых умений).

4. Реализация принципа учета родного языка зависит от уровня иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся: чем ниже уровень, тем сравнительно больше будет использоваться родной язык на уроке. При уровне владения языком В1, даже в условиях школьного образования, использование родного языка может быть сведено к минимуму.

Как показали результаты анкетирования учителей и обучающихся, потребность в опоре на родной язык зависит от типа урока – формирование навыков, совершенствование навыков и развитие речевых умений. Чем более продуктивный характер имеет деятельность обучающихся на уроке, тем меньше должен использоваться русский язык на уроке. И если целью урока является развитие видов речевой деятельности, то русский язык должен отсутствовать на уроке.

Таким образом, мы можем говорить о том, что переход на русский язык или использования русского языка не являются исключительными случаями. В целом ряде ситуаций переход на родной язык является вполне естественным и оправданным. Например, ситуация разбора ошибок после выполненной учащимися контрольной или самостоятельной работы, некоторые ситуации восстановления дисциплины в классе, которые требуют достаточно развернутых замечаний или ситуации личностного общения (чаще всего вне урока), когда цель такой коммуникации сдвигается в сторону личностного воздействия на учащегося, и его общее понимание ситуации становится более важным. Русский язык также чаще всего появляется на уроке при объяснении грамматических и лексических явлений языка или объяснении сложной и нуждающейся в пояснении домашней работы. Помимо этого, переход на русский язык периодически обусловлен пояснением инструкций к заданиям на уроке или при ответах на заданный по-русски вопрос ученика, что происходит в исключительных случаях при невысоком уровне коммуникативной компетенции учащихся. Исходя из перечня ситуаций, можно сказать, что при выборе языка коммуникации учитель чаще всего учитывает решаемую педагогическую задачу, возможности учащихся, а также коммуникативную ситуацию.

Наше собственное наблюдение за случаями переключения языковых кодов на уроке английского языка показывает, что учитель и учащиеся начинают общаться на родном языке в целом ряде ситуаций, когда проявляется повышенная речевая сложность именно для самих учащихся. Родной язык при этом не просто сопровождает процесс практического овладения иностранным языком, но и облегчает понимание каких-либо организационных моментов в следующих ситуациях: при объяснении грамматики языка, для выявления различий в лексических значениях в процессе обсуждения общенаучных и мировоззренческих вопросов, в ходе организации проектной деятельности, в деловом взаимодействии, при личном контакте.

Другими словами, учитывая цель коммуникации, при которой в учебной ситуации учитель решает перейти на русский язык или обратиться к эквивалентам в русском языке, мы можем условно разделить эти ситуации на учебные (учет родного языка при объяснении учебного материала) и организационные (ситуации корректировки дисциплины или личная коммуникация). И если в случае организационной ситуации учитель, определив цель коммуникации, решил использовать родной для учащегося язык – это зона его ответственности и компетентности, то в случаях учебных ситуаций реализация принципа учета родного языка должна осуществляться согласно определенным эффективным алгоритмам. Предлагаем примерные ориентиры для использования родного языка в учебном процессе.

Проведенное исследование позволяет нам подтвердить, что эффективное переключение кодов происходит при отсутствии каких-либо ограничений или запретов извне. То есть обучающиеся при осознании новых языковых явлений естественным образом сопоставляют их с явлениями родного языка. В дополнении к этому тезису наше исследование показывает, что, если процесс переключения кодов берется учителем под контроль и собственную ответственность, это исключительно положительно сказывается на образовательных результатах.

Обобщение педагогического опыта учителей позволяет нам предложить алгоритм действий, которым могут пользоваться учителя, испытывающие необходимость обращаться к родному языку, но в то же время нацеленные делать это оправданно, дозированно и контролируемо.

1. Проанализировать грамматическую структуру и лексические единицы с точки зрения возможной интерференции (родной язык мешает пониманию единицы иностранного языка) или трансференции (родной язык помогает понять языковую единицу).

2. В случае трансференции необходимо подобрать аналогию языковой единицы в родном языке, в случае интерференции проанализировать риски и продумать ключевые слова.

3. При введении языковой единицы продемонстрировать функцию на иностранном языке, ситуативно обусловив ее через текст, контекст или ситуацию.

4. Убедиться, что языковая единица понята корректно, и обучающиеся осознают ее значение и употребление.

5. Если обучающиеся не до конца осознали значение и случаи употребления языковой единицы, нужно прибегнуть к аналогиям из родного языка и, возможно, мотивировать обучающихся привести примеры самостоятельно.

6. Вновь вернуться к объяснению языковой единицы на иностранном языке. Можно прибегнуть к основным ключевым словам на русском языке. Через дополнительное обсуждение убедиться, что языковая единица осознана корректно.

7. Если при переходе к тренировочным упражнениям (имитация, подстановка, трансформация), где акцент должен делаться именно на корректность, ошибки стабильно проявляются, необходимо вернуться на этап объяснения с включением некоторых ключевых слов на русском языке.

8. На этапе развития речевых умений использование родного языка не приветствуется. Если есть потребность в родном языке – необходимо вернуться к пункту 6.

Такой алгоритм значительно дозирует применение родного языка при ознакомлении с новым лингвистическим материалом. Учитель при этом контролирует процесс перехода на родной язык, что исключает чувство вины или неуверенности в том, что этот переход на русский язык оправдан и обусловлен эффективностью при процессах усвоения языкового материала.

Таким образом, роль учебного билингвизма при обучении иностранному языку на уровне основного общего образования трудно переоценить. Усвоение

иностранного языка и осознание культурных различий будет более эффективным, если в процессе обучения реализуются принципы учебного билингвизма, иными словами, будет происходить учёт родного языка при освоении лексико-грамматических явлений и единиц или сопоставлении социокультурных явлений, поскольку принятие во внимание родного языка является естественной потребностью обучающихся, позволяющей прочнее и глубже усваивать иностранный язык. Очевидным перспективным направлением в изучении учебного билингвизма можно рассматривать расширение его сущностных характеристик на процесс изучения иностранного языка на всех уровнях образования, в том числе и при подготовке будущих учителей иностранного языка.

Библиографический список

1. Щерба Л.В. *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики*. Москва: Высшая школа, 1974.
2. Верещагин Е.М. *Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма)*. Москва: Директ-Медиа, 2014.
3. Выготский Л.С. *К вопросу о многоязычии в детском возрасте*. Available at: https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0531.htm#$p53
4. *Словарь социолингвистических терминов*. Москва: Институт языкознания РАН, 2006.
5. Багироков Х.З. *Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков):* монография. Майкоп: Изд-во АГУ, 2004.
6. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Учебный билингвизм: вчера, сегодня и завтра. *Язык и культура.* 2017; № 37: 185–204.
7. Мосин М.В., Водясова Л.П., Мосина Н.М., Чинаева Н.В. Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку. *Интеграция образования*. 2017; № 4: 751–764.
8. Семенова М.Ю., Морозова Я.С., Руденко Е.С. Билингвальная картина мира в становлении языковой идентичности личности обучающегося. *Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология*. 2025; № 8 (5): 63–70.
9. Garcia O. Educating New York's bilingual children: constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2011; № 14 (2): 133–153.
10. Hyusein G., Göksun T. *Thinking creatively in two languages: Effects of mental imagery vividness, foreign language proficiency and hand gestures on bilingual creativity. Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridg: Cambridge University Press, 2025.

References

1. Scherba L.V. *Prepodavanie inostrannyh yazykov v srednej shkole. Obschie voprosy metodiki.* Moskva: Vysshaya shkola, 1974.
2. Vereschagin E.M. *Psihologicheskaya i metodicheskaya harakteristika dvuyazychiya (bilingvizma)*. Moskva: Direkt-Media, 2014.
3. Vygotskij L.S. *K voprosu o mnogoyazychii v detskom vozraste*. Available at: https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0531.htm#$p53
4. *Slovar' sociolingvisticheskih terminov*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2006.
5. Bagirokov X.Z. *Bilingvizm: teoreticheskie i prikladnye aspekty (na materiale adygejskogo i russkogo yazykov):* monografiya. Majkop: Izd-vo AGU, 2004.
6. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. Uchebnyj bilingvizm: vchera, segodnya i zavtra. *Yazyk i kul'tura.* 2017; № 37: 185-204.
7. Mosin M.V., Vodyasova L.P., Mosina N.M., Chinaeva N.V. Didakticheskij potencial bilingvizma v obuchenii inostrannomu yazyku. *Integraciya obrazovaniya*. 2017; № 4: 751–764.
8. Semenova M.Yu., Morozova Ya.S., Rudenko E.S. Bilingval'naya kartina mira v stanovlenii yazykovoj identichnosti lichnosti obuchayuschegosya. *Innovacionnaya nauka: Psihologiya. Pedagogika. Defektologiya*. 2025; № 8 (5): 63-70.
9. Garcia O. Educating New York's bilingual children: constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2011; № 14 (2): 133-153.
10. Hyusein G., Göksun T. *Thinking creatively in two languages: Effects of mental imagery vividness, foreign language proficiency and hand gestures on bilingual creativity. Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridg: Cambridge University Press, 2025.

*Статья поступила в редакцию 04.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-138-143

***Davydova G.I.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: galynadavydova@yandex.ru*
***Samygin S.I.,*** *Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Rostov State University of Economics (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: samygin78@yandex.ru*
***Makarova A.A.,*** *specialist in educational and methodological work, Directorate of the Institute of Psychology, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: a12823@yandex.ru*

**PATRIOTIC ORIENTATION OF THE PERSONALITY IN THE HIERARCHY OF VALUES OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS.** The article reveals the importance and place of patriotic values in the system of value orientations of future teachers-psychologists, defines the content and structural components of the development of patriotic orientation of personality in the context of professional training of teachers-psychologists. The objective of the work is to optimize mechanisms to form students' patriotic self-awareness within the framework of the reflexive dialogue model at the university. The methodological basis is a synthesis of normative, conceptual and theoretical sources. It guarantees the scientific validity of the research, its compliance with the model of reflective dialogue at the university and the priorities of state policy in the field of patriotic education of teachers and psychologists. The novelty consists in clarifying the concept of "patriotic orientation of personality" for educational psychologists, studying the patriotic values of students, developing a model of patriotic education and analyzing its connection with the professional identity of specialists. The research results have practical significance: they allow universities to introduce a system of patriotic education for psychology students through specialized courses, trainings and extracurricular activities, and also serve as the basis for the development of educational standards and programs that form a patriotically oriented professional position of psychology teachers.

*Key words:* **patriotic orientation of personality, hierarchy of values, future teachers-psychologists, reflexive-dialogical approach, socioreflexics, value self-determination, professional development**

***Г.И. Давыдова****, д-р пед. наук, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: galynadavydova@yandex.ru*
***С.И. Самыгин****, д-р социол. наук, проф., Ростовский государственный экономический университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: samygin78@yandex.ru*
***А.А. Макарова****, спец. по учебно-методической работе дирекции Института психологии ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: a12823@yandex.ru*

# ПАТРИОТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ИЕРАРХИИ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Статья раскрывает значение и место патриотических ценностей в системе ценностных ориентаций будущих педагогов-психологов, определено содержание и структурные компоненты развития патриотической направленности личности в контексте профессиональной подготовки педагогов-психологов. Цель работы – оптимизировать механизмы формирования патриотического самосознания студентов в рамках модели рефлексивного диалога в вузе. Методологическая основа – синтез нормативных, концептуальных и теоретических источников. Она гарантирует научную обоснованность исследования, его соответствие модели рефлексивного диалога в вузе и приоритетам государственной политики в сфере патриотического воспитания педагогов-психологов. Новизна состоит в уточнении понятия «патриотическая направленность личности» для педагогов-психологов, исследовании патриотических ценностей студентов, разработке модели патриотического воспитания и анализе её связи с профессиональной идентичностью специалистов. Результаты исследования имеют практическую значимость: они позволяют вузам внедрять систему патриотического воспитания студентов-психологов через специализированные курсы, тренинги и внеучебные мероприятия, а также служат основой для разработки образовательных стандартов и программ, формирующих патриотически ориентированную профессиональную позицию педагогов-психологов.

*Ключевые слова:* **патриотическая направленность личности, иерархия ценностей, будущие педагоги-психологи, рефлексивно-диалогический подход, социорефлексика, ценностное самоопределение, профессиональное становление**

Актуальность исследования определяется рядом факторов. Современное геополитическое положение Российской Федерации характеризуется высокой степенью сложности, обусловленной глобальным соперничеством держав за контроль над ресурсами и зонами влияния. В данных условиях государство сталкивается с комплексом угроз, включая информационные воздействия, направленные на подрыв патриотических ценностей и социальную консолидацию общества. Особую уязвимость демонстрирует молодёжная аудитория, находящаяся на этапе формирования мировоззренческих установок и испытывающая противоречия между стремлением к экономической самостоятельности и объективной финансовой нестабильностью. Подобная ситуация создаёт потенциальные риски социальной дестабилизации.

В.В. Путин неоднократно отмечал, что патриотизм входит в число ключевых ценностей российского общества, а проявление любви к Родине в критические периоды обеспечивает необходимую сплочённость для преодоления наиболее серьёзных вызовов [1; 2]. Ключевым аспектом выступает роль студенчества в развитии общества [3]. Студенты – это активная и интеллектуально развитая часть молодёжи, которая в будущем будет определять вектор развития страны. Формирование у них патриотических ценностей способствует воспитанию ответственных граждан, способных участвовать в социально-политических и экономических процессах. Этот аспект поддерживается государственной политикой в России, где патриотическое воспитание закреплено на законодательном уровне. Теоретические подходы гражданского и патриотического воспитания студенческой молодёжи базируются на комплексе нормативно-правовых актов и методических рекомендаций: Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012г.) с изменениями (№ 304-ФЗ от 31.07.2020) закрепляет воспитание как неотъемлемую часть образовательного процесса, включая формирование патриотизма, гражданственности, уважения к культурному наследию.

В 2025 году Распоряжением Правительства РФ от 23.10.2025 № 2970-р утверждён комплекс мер по патриотическому и духовно-нравственному воспитанию молодёжи в Российской Федерации до 2028 года.

Методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы в вузах (утверждены Минобрнауки РФ в 2023 г.) акцентируют внимание на необходимость учёта традиционных российских духовно-нравственных ценностей, таких как патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, историческая память, преемственность поколений [4].

Системный подход к профессиональному развитию педагога (А.К. Маркова [5], Л.М. Митина [6]) рассматривает профессиональное становление как динамичный процесс, включающий формирование профессиональной культуры, самосознания и компетентности. В этом контексте патриотизм может рассматриваться как часть ценностно-смысловой сферы личности, предполагающей творческое саморазвитие и выход за пределы стереотипов, влияющих на профессиональную идентичность.

Социорефлексивное направление, развиваемое нами, подчеркивает диалогический характер процессов социальной рефлексии в образовательной среде [7]. В рамках рефлексивно-диалогического подхода социальная рефлексия рассматривается как условие формирования субъектной позиции и ответственного поведения студента в образовательном сообществе в процессе социально-культурной интеграции, а также как механизм переработки трудных жизненных ситуаций в формате коллективного обсуждения и поиска конструктивных решений.

Анализ исследований последних лет в области патриотических качеств педагогов-психологов показал, что ключевые понятия – «педагогический патриотизм», «патриотическая позиция» и «патриотическая компетентность педагога» – пока не получили достаточной научной разработки. В современной педагогической литературе им уделено явно недостаточное внимание со стороны исследователей и методистов.

Цель работы – оптимизировать механизмы формирования патриотического самосознания студентов в рамках модели рефлексивного диалога в вузе. В качестве методологической основы мы опираемся на концепцию профессиональной рефлексивной компетентности, где патриотизм в контексте культурной идентичности трактуется как фундаментальный элемент развития направленности личности. Исходя из этого подхода, патриотизм следует рассматривать как сущностную компетенцию педагога, связанную с его профессионализмом [8].

Применялся способ исследования, называемый «выборка добровольцев», (неслучайный) метод отбора респондентов (volunteer sampling). В исследовании приняли участие студенты первого курса магистратуры (всего 40 респондентов, средний возраст – 41, женщин 38, мужчин 2). Исследование проводилось в рамках проекта «гражданской науки в исследования понятия патриотизма». В исследовании применялась анкета: «Отечество моё – Россия» (Д.В. Григорьева) [9]. Исследование сочетает качественные (контент-анализ, сравнительный анализ, интерпретация) и количественные (частотный анализ, процентное распределение, рейтинговая оценка) методы.

Цель анкетирования: определить содержательную сторону направленности личности в контексте эмоционально-ценностного выбора студентами значимых когнитивных конструктов.

Анкета состоит из нескольких основных блоков.

Первый вопрос анкеты: *как вы для себя определяете понятие «патриот»? По каким признакам или высказываниям вы определяете для себя понятие «патриотизм»?* Вопрос связан с определением градации личностных качеств, входящих в понятие «патриот». Данные приведены в табл. 1 (здесь и далее пропускаем количественный анализ и переходим к интерпретациям и психологическим выводам).

Ключевая особенность этой структуры – доминирование эмоционального ядра. Патриотизм в данном контексте предстаёт не как рациональный интеллектуальный конструкт и не как осознанный политический выбор, а как глубинное, почти родственное чувство. Такая природа патриотизма придаёт ему личный характер: он укоренён в сфере идентичности и базируется на механизмах базовой привязанности.

В когнитивной иерархической структуре патриотизма вслед за эмоциональным ядром следуют ценностный и деятельный компоненты.

На второй вопрос (*считаете ли вы себя патриотом?*) большинство ответило «да»; *повлияло на развитие патриотизма* (в порядке убывания) школа, родители, окружающие люди, преподаватели в предыдущем университете. Данные приведены в табл. 2.

Кластерный анализ позволил выделить в качестве ядерного конструкта патриотизма «любовь к родине», т. е. эмоциональный компонент отношений (18 раз).

Таблица 1

Частотность и рейтинг признаков или высказываний о патриотизме

| № п/п | *Признаки или высказывания о патриотизме* | *Кол-во выборов* | *Рейтинг* | *% (от 40 чел.)* |
|---|---|---|---|---|
| 1. | Любовь к родному дому, городу, стране, верность национальной культуре, традициям | 33 | 1 | 82,5% |
| 2. | Национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации, народу | 31 | 2 | 77,5% |
| 3. | Стремление трудиться для процветания Родины | 16 | 3 | 40% |
| 4. | Интернационализм, готовность к сотрудничеству в интересах своей Родины – России | 15 | 4 | 37,5% |
| 5. | Бескорыстная любовь и служение Родине, готовность к самопожертвованию ради ее блага | 13 | 5 | 32,5% |
| 6. | Непримиримость к представителям других наций и народов | 0 | 7 | 0% |
| 7. | Патриотизм сегодня не актуален, не современен, не для сегодняшней молодежи | 1 | 6 | 2,5% |
| 8. | Патриотизм – это лишь романтический образ, литературная выдумка | 1 | 6 | 2,5% |
| 9. | Другое | 0 | – | 0% |

Таблица 2

Ядро конструкта патриотизма «любовь к родине»

| № | *Компонент понятия «патриот»* | *Ключевые слова (частота чистых повторов)* | *Кол-во упоминаний* | *% (от 40)* |
|---|---|---|---|---|
| 1. | Любовь к Родине (эмоциональное ядро) | «любить свою страну/родину» (18) | **~20** | **~50%** |
| 2. | Знание, уважение, гордость (когнитивно-ценностный) | «гордится», «чтит традиции», «уважает законы» | **~13** | ~32,5% |
| 3. | Готовность к защите и действию (деятельностный) | «защищает», «готов на защиту», «делать лучше» | **6** | 15% |
| 4. | Принадлежность и идентификация | «принадлежность», «как к семье», «центр вселенной» | **6** | 15% |
| 5. | Лояльность и принятие (политический аспект) | «принятие правителей», «поддерживает», «по праву рождения» | **4** | 10% |
| 6. | Неопределенность | «не знаю», «сложный вопрос» | **3** | 7,5% |

Таблица 3

Рейтинг ценностей в микросреде (Топ-5 и аутсайдеры)

| *Рейтинг* | *Ценность* | *Кол-во выборов* | *% (от 40 чел.)* | *Смысловой кластер* |
|---|---|---|---|---|
| 1–2 | Взаимопонимание | 32 | 8% | Коммуникативно-этические (ядро) |
| 1–2 | Честность, порядочность, принципиальность | 32 | 80% | Коммуникативно-этические (ядро) |
| 3 | Готовность помочь другу в трудную минуту | 28 | 70% | Коммуникативно-этические (ядро) |
| 4 | Способности | 21 | 52,5% | Инструментально-деятельностные |
| 5 | Умение ценить настоящую дружбу | 20 | 50% | Коммуникативно-этические (ядро) |
| 6 | Решительность | 18 | 45% | Инструментально-деятельностные |
| 7 | Хорошие манеры | 16 | 40% | Социально-адаптивные |
| 8 | Сила воли | 15 | 37,5% | Инструментально-деятельностные |
| 9–10 | Смелость | 14 | 35% | Инструментально-деятельностные |
| 9–10 | Интерес, знание литературы, искусство, музыка | 14 | 35% | Культурно-эстетические |
| 11 | Наличие денег на всякие расходы | 4 | 10% | Материально-статусные |
| 12 | Приятная внешность | 3 | 7,5% | Внешние атрибуты |
| 13–14 | Умение модно одеваться | 1 | 2,5% | Внешние атрибуты |
| 13–14 | Наличие фирменных вещей, дисков и т. п. | 1 | 2,5% | Материально-статусные |
| 15 | Интерес к политике | 0 | 0% | Политико-гражданские |

Примечательно, что деятельный компонент занимает подчинённое положение: упоминания о готовности к активным действиям (защите страны, стремлении её улучшить) встречаются в 3–4 раза реже, чем высказывания о любви к Родине. Это позволяет сделать вывод: для большинства респондентов патриотизм – прежде всего состояние чувств, а не набор конкретных поступков. Действие выступает производным от переживания: патриотизм может воплотиться в поступке, но не сводиться к нему.

Ценностный компонент (гордость историей, уважение к традициям и законам, знание культуры) демонстрирует, что позитивное отношение к стране базируется главным образом на её культурном наследии, цивилизационных достижениях.

На основании проанализированных ответов можно сформулировать следующее определение:

Патриот – это человек, испытывающий глубинное личностное чувство привязанности к Родине, сопоставимое с привязанностью к семье или родному дому. Его патриотизм проявляется в искренней любви к своей стране, гордости за её историческое прошлое и культурное наследие;

Ключевыми особенностями концепта патриотизма являются:

– эмоциоцентричность: чувство первично, действие вторично;

– культуроцентричность: связь через историю и культуру сильнее, чем через политику;

– аполитичность/надполитичность: отделенность от лояльности текущей власти;

– защитносозидательность: лишенность агрессии и экспансионизма;

– иррациональность: коренится в сфере идентичности и базовых привязанностей.

Результаты данной части исследования демонстрируют, что понимание патриотизма у респондентов соответствует определённой концептуальной логике: «Отечество» осмысляется, прежде всего, как объект любви и гордости, а не как предмет слепого служения. Суть патриотизма располагается в экзистенциально-личностной плоскости, а не в сфере формальных обязательств.

Яркой иллюстрацией этого подхода служит метафора, отражающая восприятие респондентов: *государство предстаёт временным институтом при вечной Родине-матери.* Это подчёркивает приоритет глубинной, эмоционально-культурной связи над текущими политическими формами.

По списку индивидуально-психологических характеристик и жизненных ценностей человека далее требовалось определить для себя те качества, *которыми должен обладать патриот* (нужное подчеркнуть) и определить по 10-балльной шкале наличие этих качеств и ценностей у себя (табл. 3).

Как видно из табл. 3, в ценностной системе респондентов особо выделяются качества, связанные с целеустремлённостью, устойчивостью перед трудностями и профессиональной компетентностью. Однако эти характеристики не существуют автономно – они подчиняются этическому ядру, задающему смысловые границы их проявления.

Таким образом, речь идёт не просто об установке на саморазвитие и самоэффективность, а о гармоничном сочетании прагматичной ориентации на достижение результатов и морально-нравственных ориентиров, определяющих допустимые способы и цели этого достижения. Это позволяет говорить о сформированной ценностно-инструментальной модели личностного развития, где инструментальные качества (целеустремлённость, компетентность) реализуются в рамках этически обоснованной парадигмы.

Исследование выявило принципиально важный результат: политика полностью исключена из круга ценностно значимых тем в повседневном общении респондентов – в кругу друзей и коллег. Это служит убедительным доказательством гипотезы об аполитичности мировоззрения и глубокой деидеологизации повседневной жизни.

Ценностный портрет микросреды респондентов идеально следующим образом коррелирует с понятием патриотизма выявленной ранее.

– «Отечество» на макроуровне = «Круг друзей» на микроуровне. К Отечеству предъявляются те же требования, что и к кругу друзей: это пространство, которое должно быть безопасным, честным, поддерживающим (как Родина-дом), где ты должен быть компетентным и ответственным (как гражданин-профессионал).

– Патриотизм как «любовь к своему» находит прямую параллель в ценности настоящей дружбы и взаимопонимания.

– Полное отделение приватной (ценностно насыщенной) жизни от публично-политической («ценностно пустой») является системной чертой мировоззрения респондентов. Гражданская активность, если она есть, будет выражаться не в политическом участии, а в честном труде, помощи ближним и заботе о культуре – то есть в экстраполяции ценностей микрогруппы на более широкий круг. Моральный климат ближайшего окружения выступает основным источником и образцом для построения гражданской идентичности. Быть патриотом в такой системе – значит, переносить этику ответственных и честных личных отношений на отношение к своей стране, воспринимая ее как расширенный круг «своих», а не как общественно-политическую систему.

Таким образом, портрет респондента обретает завершенность. Это «человек дела», ориентированный на внутренние стандарты качества, верящий в связь между усилием и результатом, черпающий самоуважение из компетентности и созидания. Его гражданственность и патриотизм являются естественным расширением «профессиональной этики» на сферу отношений с большим сообществом (страной).

Это не идеологический патриот-романтик и не патриот-политик. Это патриот-профессионал, для которого служение Родине – это не подвиг и не лозунг, а ежедневная практика ответственного и качественного выполнения своего дела.

Рассмотрим следующий блок ответов на вопрос: *каждый из нас имеет…* (см. табл. 4).

Интерпретация и психологический вывод данных когнитивных конструктов:

1. Напряжение между «правом» и «заслугой»: параллельно существуют две сильные категории: «Права» (17,5%) как нечто неотъемлемое и «Заслуги» (30%) как нечто заработанное. Это создает внутренний конфликт в картине мира. Один респондент рефлексирует это напрямую: «Разные возможности, независящие от него». Это важная оговорка, вскрывающая противоречие между идеологией равных стартовых возможностей и реальностью.

2. Родина как эмоциональный образ, а не политическая сущность: Тема «Отечества» из названия анкеты возникает, но не доминирует (7,5%). При этом она проявляется в двух ключевых формах:

– эмоционально-ностальгическая («малая Родина») – глубоко личная, привязанная к дому и детству;

– прагматически требовательная («право на жизнь в богатой, ухоженной стране») – Родина как набор услуг и условий.

Абстрактное понятие «Родина» как политическая или гражданская общность упоминается лишь раз. Это указывает на деидеологизацию патриотизма и его превращение в личное чувство места или договор о качестве жизни.

3. Портрет респондента: суммируя установки, мы видим человека, который верит:

– в справедливый обмен («имею то, что заслужил»);

Таблица 4

Ответы на вопрос «Каждый из нас имеет…»

| № | *Основная категория* | *Ключевые слова (частота чистых повторов)* | *Кол-во ответов* | *% (от 40)* |
|---|---|---|---|---|
| 1. | Заслуженность/меритократия | «заслужил» (8), «по заслугам» (2) | **12** | **30%** |
| 2. | Права и свободы | «право» (4), «выбор» (3) | **7** | 17,5% |
| 3. | Базовые данности и условия жизни | «жизнь» (2), «семья», «дом», «время» | **7** | 17.5% |
| 4. | Внутренние ресурсы и личностные атрибуты | «ценности», «особенности», «сила воли» | **5** | 12,5% |
| 5. | Абстрактное и неконкретное | «свое», «то, что имеет» (2) | **5** | 12,5% |
| 6. | Возможности и шансы | «возможности» (3), «шанс» (1) | **4** | 10% |
| 7. | Родина / пространство принадлежности | «Родину», «малую Родину» | **3** | 7,5% |
| 8. | Прочее (уникальные ответы) | «кредиты», «все для того, чтобы...» | **2** | 5% |

– в свои права и свободы как данность;

– в наличие внутренних ресурсов (сила воли, ценности) и внешних возможностей;

– в то, что страна должна обеспечивать достойные условия (прагматический патриотизм);

– его девиз: «У меня есть (или должно быть) все, чтобы сделать свою жизнь лучше, и то, что я имею, – результат моих заслуг и вложений».

Ответы «имеет» дополняют картину, полученную из вопроса о том, во что «верит». Если вера – это в основном надежда и уверенность в себе, то обладание – это сфера заслуг, прав и ресурсов.

Ключевая гипотеза: в сознании респондентов «Отечество» не является ни основным объектом веры, ни основным источником благ. Оно выступает как:

1. Фон для реализации права по заслугам (меритократический принцип).
2. Объект эмоциональной привязанности («малая Родина»).
3. Сторона в социальном договоре, от которой можно требовать обеспечить определенный уровень жизни.

Понятие патриотизма строится не вокруг принадлежности к государству, а вокруг личной ответственности, прав и стратегий достижения успеха в данной среде.

Вывод: Это картина мира прагматичного индивидуала, а не идеологически мотивированного гражданина.

Следующий цикл вопросов – *подвиги героев заставили нас задуматься…*

Этот этап конкретизирует и обобщает предыдущие выводы исследования:

1. Экзистенциализация подвига − смещение фокуса со страны на жизнь. Самый поразительный результат: половина ответов респондентов (50%) сводят размышления о подвиге к вопросам ценности и смысла жизни вообще. Подвиг героев заставляет задуматься не столько о долге перед страной, сколько о хрупкости жизни, её истинной ценности и собственном существовании. Это мощный сдвиг от коллективно-идеологической интерпретации (подвиг во имя Отечества) к универсально-экзистенциальной (подвиг как феномен человеческого духа, вскрывающий суть жизни).

2. Интернализация − героизм как набор личных качеств. Вторая по частоте категория (25%) – это размышления о силе духа, самоотдаче, мужестве. Здесь подвиг тоже выводится из плоскости служения стране в плоскость внутренних психологических ресурсов личности. Респонденты видят в героях не солдат идеологии, а сильных духом людей. Ключевой вывод: подвиг заставляет задуматься не о стране, а о себе, о своем внутреннем потенциале.

3. Маргинализация прямого патриотического дискурса. Несмотря на прямой контекст вопроса о «подвигах героев» (явно отсылающий к военным или трудовым подвигам во славу Родины), только около 12,5% ответов напрямую называют патриотизм и Родину. Это критически важное наблюдение: героический миф о подвигах героев, традиционно используемый для консолидации национальной идентичности, в современном восприятии в значительной степени деполитизирован и переосмыслен в экзистенциально-психологическом ключе.

4. Приватизация вывода − от героизма к повседневности и семье. Часть ответов (10%) сразу переводят размышления в практическую плоскость: к своим поступкам, своему пути, воспитанию детей. Это продолжение индивидуалистической логики: подвиг становится не примером служения государству, а уроком для личной и семейной жизни, источником «лучших качеств» для *своих* .

Вывод по данной группе вопросов:

– основной смысл, извлекаемый из подвига – не «Любить Родину», а «Ценить жизнь и задуматься о ее смысле»;

– герой воспринимается не как борец за идею, а как носитель выдающихся личностных качеств (сила духа, готовность к жертве);

– патриотический компонент сохраняется, но отходит на второй план, становясь одним из возможных, но не обязательных контекстов интерпретации.

Это означает, что попытка актуализации гражданской идентичности через апелляцию к героическому прошлому приводит к неожиданному эффекту: вместо консолидации вокруг национальной идеи она запускает в сознании респондентов глубокие личностные размышления о жизни и смерти, смысле и ценности. «Отечество» в этом размышлении часто оказывается не целью, а обстоятельством или фоном, на котором разворачивается драма человеческого духа.

Анализ выборки позволяет предположить следующее: прямые идеологические установки, подаваемые через героический контекст, не находят отклика в современном массовом сознании. Оно «переваривает» героические нарративы, извлекая из них общечеловеческие, психологические и экзистенциальные уроки, актуальные для приватной жизни индивида в сложном, неопределенном мире. Патриотизм становится не самоцелью, а, возможно, побочным продуктом воспитания в себе «лучших качеств», одним из которых может быть любовь к Родине. Полученные эмпирические данные убедительно демонстрируют, что полноценное становление культурной идентичности студентов-педагогов предполагает целенаправленную коррекцию их представлений о патриотизме. Данная коррекция выступает необходимым фундаментом формирования их личностно-профессиональной зрелости. В контексте трансформации ценностных ориентиров современного общества особую значимость приобретает подготовка педагогов-психологов, обладающих компетенциями для ведения конструктивного диалога о патриотизме. Такой диалог способствует:

– осмыслению многоаспектности патриотического сознания;

– формированию рефлексивной позиции в отношении ценностных установок;

– развитию способности к аргументированной коммуникации по вопросам гражданской идентичности.

В рамках модели рефлексивного диалога, ориентированной на развитие творческой направленности личности, реализация концепции адаптивной системы воспитательной деятельности предполагает создание специальных педагогических условий. Ключевым из них выступает социорефлексивная психологическая поддержка, обеспечивающая рефлексию собственных ценностных оснований; освоение стратегий межсубъектного взаимодействия; интеграцию патриотических ценностей в профессиональную идентичность.

Таким образом, системная организация воспитательного процесса в вузе, включающая рефлексивный диалог и социорефлексивную поддержку, создаёт необходимые предпосылки для формирования профессиональной культурной идентичности будущих педагогов. Это позволяет рассматривать данную модель как эффективный инструмент профессиональной подготовки в условиях ценностной трансформации общества.

При обеспечении психологической поддержки в образовательной среде система воспитания приобретает особое значение – оно становится ключевым инструментом духовного противостояния за формирование мировоззрения молодёжи, социально значимых отношений в русле федеральной образовательной повестки. Эта система живёт по законам самоорганизации и саморазвития, обладает встроенным ресурсом адаптивности, выстраивает воспитательные траектории с учётом динамических вызовов времени. Её миссия – не просто передача знаний, а созидание: культурно-исторической памяти как фундамента идентичности, гражданской позиции как осознанного выбора в контексте современных социокультурных реалий формирования патриотического сознания у будущих педагогов-психологов, приобретает особую остроту. При этом система осознанно работает с барьерами – социальными, психологическими, культурными, трансформируя их из препятствий в точки роста. Центральный элемент модели рефлексивного диалога – идея «мягкой» адаптации духовно-нравственных ценностей как базовых ориентиров.

Педагогические условия развития рефлексии студентов в профессионально значимых ситуациях выступают в модели в виде мотивационного и ориентировочного критериев психологической поддержки развития отношений. Для формирования патриотической направленности личности важно развивать комплекс взаимосвязанных качеств отношения – как к Родине и обществу, так и к самому себе как гражданину. Модель рефлексивного диалога предполагает три уровня отношений. На уровне воспитательной работы – воспитание **личностных качеств:**

– чувства сопричастности – осознание себя частью народа и государства, понимание личной ответственности за их судьбу;

– признательности – благодарности к предшествующим поколениям, ветеранам, труженикам;

– оптимизма и веры в будущее страны – надежды на позитивные изменения и личной вовлечённоси в их реализацию;

– приверженности национальным ценностям – опоры на духовно-нравственные ориентиры народа (справедливость, милосердие, трудолюбие, взаимопомощь);

– гордости за достижения страны – признания вклада Отечества в мировую культуру, науку, оборону, спорт и т. п.;

– уважения к историческому прошлому – бережного отношения к памяти предков, героям, традициям, памятникам;

– готовности к сотрудничеству – умения работать в команде ради общих целей, поддерживать коллективные начинания.

Следующий уровень – формирование **деятельностно-волевых отношений**:

– активной гражданской позиции – готовности участвовать в общественной жизни, выражать мнение, защищать интересы страны и сограждан;

– трудолюбия и созидательности – стремления вносить вклад в развитие страны через труд, учёбу, творчество;

– самодисциплины и организованности – умения ставить цели, планировать, доводить дела до конца ради общего блага;

– готовности к служению Отечеству, в том числе к защите страны, волонтёрской деятельности, профессиональному долгу;

– ответственности за свои действия – понимания последствий поступков для общества и готовность отвечать за них.

Рефлексивно-патриотические качества – **уровень культурно-ценностных отношений:**

– знание истории и культуры – осведомлённость о ключевых событиях, героях, традициях, символах государства;

– критическое мышление – способность анализировать информацию, отличать факты от манипуляций, формировать обоснованное мнение;

– осознание своих прав и обязанностей – понимание гражданских свобод и ответственности перед законом и обществом;

– мужество и стойкость – способность отстаивать правду и интересы Родины, преодолевать трудности;

– самодисциплина и организованность – умение ставить цели, планировать, доводить дела до конца ради общего блага;

– способность к диалогу – умение выслушивать иные точки зрения, аргументированно обсуждать общественные вопросы.

Уровни формирования отношений в модели рефлексивного диалога обеспечивают принцип педагогической преемственности, которая деятельностно определяется через рефлексивные отношения, рефлексивный опыт, рефлексивные знания обучающихся.

Мотивационный критерий определяет вектор направленности личности студента в решении жизненных задач, ориентация на взаимодействие, деятельная позиция в отношение к жизненным обстоятельствам, гражданской и профессиональной ответственности. Ориентировочный критерий не сводится к одному из компонентов, а представляет их системную взаимосвязь. Например, знание истории (когнитивный компонент) должно сопровождаться эмоциональным откликом (личностным отношением) и находить выражение в действиях (деятельностно-волевой компонент). Ориентировочный критерий патриотической направленности связан с направленностью Я-усилий студента не только на строительство жизненных обстоятельств, но и на другие аспекты, отражающие его деятельную связь с Родиной, обществом и гражданской ответственностью.

Рефлексивно-диалогическая концепция адаптивной воспитательной системы в вузе реализует комплексный подход к формированию профессиональной культурной идентичности, включающей патриотический компонент. Её ключевыми аспектами являются развитие диалогического взаимодействия между субъектами образования, актуализация гуманитарных ценностей в образовательном пространстве, организация «пространства вненаходимости» как защитного механизма в период адаптации студентов, сопровождение процессов трансформации социокультурных отношений, формирование внутреннего «нравственного барьера», позволяющего критически осмысливать информацию в современной культурной среде.

В рамках концепции рефлексивного диалога педагог реализует двойственную функцию – понимающего и управляющего субъекта. Он формулирует смысловые ориентиры, выступающие для студентов в качестве культурных образцов, содействует формированию социальной среды, способствует развитию определённых моделей поведения и действий, вовлечён в реализацию культурных проектов совместно со студентами. Условием эффективного формирования выступает системность и последовательность воспитательного процесса, акцент на деятельностном подходе: включение личности в активную социальную практику, использование разнообразных форм работы: экскурсии, встречи с ветеранами, конкурсы, патриотические акции.

Таким образом, ориентировочный и мотивационный критерии в системе педагогических условий развития патриотической направленности охватывают комплекс показателей – как внутренних установок личности, так и её внешней педагогической активности. Их реализация требует комплексного подхода, сочетающего образовательные, воспитательные и развивающие методы.

Ключевым фактором успешной адаптации и развития направленности личности выступает психологическая поддержка – прежде всего со стороны преподавателя через рефлексивный диалог, при котором происходит изменение отношения студентов к новым социально-культурно-историческим ценностям [10].

С позиций развиваемого нами рефлексивно-диалогического подхода можно выделить следующие факторы патриотического воспитания:

– рефлексию – осмысление студентом собственного отношения к Родине, её истории, культуре, ценностям;

– диалог – открытое обсуждение патриотических тем в пространстве учебного взаимодействия (преподаватель – студент, студент – студент);

– социорефлексика – деятельное осмысление творческих проектов: экология, помощь пожилым, сохранение памятников, краеведческие экспедиции, создание цифровых архивов местной истории и др.

При таком подходе патриотизм как созидательная ценность перестаёт быть набором формальных лозунгов и превращается в практическую этику: человек осознаёт, что любовь к Родине проявляется не в громких словах, а в конкретных делах. Созидательный патриотизм ориентирован не на сиюминутные победы, а на устойчивое развитие страны, передачу ценностей следующим поколениям, формирование общества, где гордость за Родину основана на реальных достижениях, а не на мифах. Патриотизм становится симбиозом интересов, где личное благополучие связывается с процветанием сообщества, реализация индивидуальных талантов служит общему делу, чувство принадлежности рождается из реального участия, а не из пропаганды.

Исчезает основание для использования патриотизма как инструмента давления («ты должен») или оправдания насилия. На смену внешнему обязательству приходит внутренняя мотивация: «я хочу и могу внести вклад», что исключает принуждение и формирует подлинное чувство долга. Исчезает почва для использования патриотизма в качестве инструмента давления («ты должен») или оправдания насилия. На смену обязательству приходит внутренняя мотивация: «я хочу и могу внести вклад», что исключает принуждение и формирует подлинное чувство долга.

Активная гражданская позиция вместо пассивного подчинения: патриотизм предполагает способность критического осмысления действительности (не слепое одобрение, а стремление к улучшению), участие в демократических процессах (выборы, общественные слушания), готовность защищать права граждан и экологические интересы.

Созидательный патриотизм – это не декларация, а повседневная практика, где каждый шаг направлен на укрепление страны через ответственность, культуру и гражданскую активность. Он превращает абстрактную «любовь к Родине» в систему конкретных действий, формирующих будущее общества.

Библиографический список


1. *Путин рассказал о национальной идее в России*. Available at: https://rg.ru/2020/05/10/putin-nazval-nacionalnuiu-ideiu rossii.html?ysclid=mkjpb4xqpy688
2. *Путин назвал ключевую основу государственности России*. Available at: https://lenta.ru/news/2022/04/27/patriotism/
3. Стрижакова В.Е. Патриотизм в системе ценностей современных студентов. *Молодой ученый*. 2024; № 36 (535): 237–240.
4. *Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Методические рекомендации*. Available at: https://rospatriotcentr.ru/upload/iblock/be8/fx2d1jxt4wa37m5qizi33gfxtr74i86k.pdf
5. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва: Знание, 1996.
6. Митина Л.М. *Психология профессионального развития учителя*. Москва: Флинта, 1998.
7. Давыдова Г.И., Самыгин С.И. Социорефлексика политического воспитания студентов психологического вуза: рефлексивно-диалогический подход. *Наука. Образование. Современность*. 2025; № 3: 81–91.
8. Давыдова Г.И., Семенов И.Н. Развитие индивидуальности в контексте рефлексивно-диалогического взаимодействия. *Мир психологии*. 2008; № 1 (53): 59–71.
9. Кипреев С.Н. Развитие когнитивного компонента процесса патриотического воспитания сотрудников органов внутренних дел. Вопросы воспитания в средней школе и вузе. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2025; № 1 (94): 143–153.
10. Давыдова Г.И. *Рефлексивно-диалогические технологии в образовательной практике вуза:* монография. Москва РИД ВЛАДИ, 2008.


References


1. *Putin rasskazal o nacional'noj idee v Rossii*. Available at: https://rg.ru/2020/05/10/putin-nazval-nacionalnuiu-ideiu rossii.html?ysclid=mkjpb4xqpy688
2. *Putin nazval klyuchevuyu osnovu gosudarstvennosti Rossii*. Available at: https://lenta.ru/news/2022/04/27/patriotism/
3. Strizhakova V.E. Patriotizm v sisteme cennostej sovremennyh studentov. *Molodoj uchenyj*. 2024; № 36 (535): 237-240.

4. *Osnovy patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii. Metodicheskie rekomendacii*. Available at: https://rospatriotcentr.ru/upload/iblock/be8/fx2d1jxt4wa37m5qizi33gfxtr74i86k.pdf
5. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Znanie, 1996.
6. Mitina L.M. *Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelya*. Moskva: Flinta, 1998.
7. Davydova G.I., Samygin S.I. Sociorefleksika politicheskogo vospitaniya studentov psihologicheskogo vuza: refleksivno-dialogicheskij podhod. *Nauka. Obrazovanie. Sovremennost'*. 2025; № 3: 81-91.
8. Davydova G.I., Semenov I.N. Razvitie individual'nosti v kontekste refleksivno-dialogicheskogo vzaimodejstviya. *Mir psihologii*. 2008; № 1 (53): 59-71.
9. Kipreev S.N. Razvitie kognitivnogo komponenta processa patrioticheskogo vospitaniya sotrudnikov organov vnutrennih del. Voprosy vospitaniya v srednej shkole i vuze. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2025; № 1 (94): 143-153.
10. Davydova G.I. *Refleksivno-dialogicheskie tehnologii v obrazovatel'noj praktike vuza:* monografiya. Moskva RID VLADI, 2008.

*Статья поступила в редакцию 10.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-143-145

***Zhigalova G.G.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Home Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*

**IMPLEMENTATION OF A PRACTICE-ORIENTED APPROACH THROUGH THE USE OF FIELD PRACTICAL CLASSES IN TEACHING THE DISCIPLINE "FORENSIC MEDICINE".** The article discusses practice-oriented methods of teaching forensic medicine to law cadets. The objective of the study is to familiarize teachers of medical and legal educational institutions teaching forensic medicine with the method of implementing practice-oriented training, such as a guided tour. In the general research, authors often refer to innovative teaching methods for both law students and students of medical educational institutions. The article provides a theoretical analysis of teaching the academic discipline "Forensic Medicine" in an educational organization of a legal profile using the methodology of field practical training. The use of practice-oriented technologies in training allows cadets to acquire the competencies required by the professional training standard. Practice-oriented training technologies aimed at obtaining practical skills for cadets, such as the appointment of forensic medical examinations, evaluation of the conclusion of a forensic medical expert, have improved the quality of training for future investigators and district police officers.

*Key words:* **expertise, medicine, competencies, guided tour, practice-oriented training, forensic medicine**

***Г.Г. Жигалова**, канд. мед. наук, доц., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*

# РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЫЕЗДНЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «СУДЕБНАЯ МЕДИЦИНА»

В статье рассматриваются практико-ориентированные методы обучения судебной медицине курсантов юридического профиля. Целью исследования выступило ознакомление преподавателей медицинских и юридических образовательных учреждений, преподающих судебную медицину, с методом реализации практико-ориентированного обучения, таким как занятие-экскурсия. В литературе авторы часто обращаются к инновационным методам обучения как студентов юридического профиля, так и медицинских образовательных организаций. В статье проведён теоретический анализ преподавания учебной дисциплины «Судебная медицина» в образовательной организации юридического профиля с применением методики выездного практического занятия. Применение в обучении практико-ориентированных технологий позволило курсантам приобрести требуемые стандартом профессионального обучения компетенции. Практико-ориентированные технологии обучения, направленные на получение курсантами практических навыков, таких как назначение судебно-медицинских экспертиз, оценка заключения судебно-медицинского эксперта, позволили повысить качество подготовки будущих следователей, участковых уполномоченных полиции.

*Ключевые слова:* **экспертиза, медицина, компетенции, занятие-экскурсия, практико-ориентированное обучение, судебная медицина**

Актуальность исследования продиктована рядом важных факторов. В условиях возросшей нагрузки на сотрудников правоохранительных органов, в том числе и в следственных подразделениях, связанной с кадровым голодом, о котором на совещаниях регулярно заявляет министр внутренних дел РФ генерал полиции Колокольцев В.А., а также в связи необходимостью подготовки высококвалифицированных кадров в рядах сотрудников органов внутренних дел, возникла необходимость повышения качества подготовки специалистов юридического профиля, применения в обучении сотрудников органов внутренних дел методов обучения, направленных на формирование профессиональных навыков, в том числе и через реализацию в обучении практико-ориентированного подхода. Преступления против личности по-прежнему занимают ведущее место в общем числе совершённых общественно опасных деяний. Согласно данным генеральной прокуратуры, в 2025 году против личности совершено 178 500 преступлений, что, несмотря на тенденцию к существенному снижению, всё ещё остаётся на высоком уровне. В числе преступлений против личности преобладают факты угрозы убийством или причинением тяжкого вреда здоровью. Расследование преступлений против личности, таких как убийство, изнасилование, умышленное причинение вреда здоровью, невозможно без знания особенностей назначения и производства судебно-медицинских экспертиз.

Юридические образовательные учреждения системы МВД занимаются подготовкой следователей, участковых уполномоченных полиции, оперуполномоченных уголовного розыска, в чьи обязанности входит осмотр трупа на месте его обнаружения, оценка давности наступления смерти, установления повреждающего предмета при наличии на теле пострадавшего следов травмирования, обнаружение и изъятие объектов биологического происхождения и иные действия, требующие умений и навыков в части назначения судебно-медицинской, судебно-биологической и других экспертиз, использования данных из заключения судебно-медицинской экспертизы в дальнейшем для раскрытия и расследования преступлений.

О важности приобретения будущими юристами знаний, умений и навыков в области судебной медицины упоминают такие учёные, как Грицаенко П.П. [1, с. 11], Самищенко С.С. [2, с. 10], Хохлов В.В. [3, с. 8] и многие другие. Некоторые авторы отмечают недостаточное методическое обеспечение в образовательных организациях высшего профессионального образования в части подготовки юристов [4, с. 144]. С целью повышения качества высшего образования, повышения конкурентоспособности специалистов авторами рекомендовано использование практико-ориентированных технологий обучения, в их числе выездных практических занятий [5, с. 203].

Цель исследования: ознакомить преподавателей медицинских и юридических образовательных учреждений с методом практико-ориентированного обучения, реализуемым в соответствии с требованиями нормативных документов, применяемым в преподавании учебной дисциплины «Судебная медицина», продемонстрировать образовательный потенциал метода проведения выездных практических занятий с уклоном на практическую подготовку обучающихся.

Задачи исследования: провести анализ возможности применения на учебных занятиях по судебной медицине методов практико-ориентированного обучения с позиции привлечения практических сотрудников на базе учреждений, проводящих исследования по направлениям профессиональной деятельности курсантов и слушателей, определить результативность применения выездных практических занятий в рамках реализации практической направленности обучения при проведении занятий семинарского типа по учебной дисциплине «Судебная медицина».

Научная новизна: в статье впервые рассмотрены как положительные, так и отрицательные стороны использования выездных практических занятий при проведении практической подготовки курсантов юридического профиля, предложены перспективы расширения метода за счёт использования совместных со студентами-медиками практических занятий по судебной медицине. Считаем, что наш опыт вызовет интерес у педагогов высшей школы.

Теоретическая значимость исследования вытекает из анализа практической подготовки обучающихся при проведении выездных практических занятий по учебной дисциплине «Судебная медицина».

Практическая значимость состоит из применения опыта проведения выездных практических занятий при обучении дисциплинам профилей подготовки, требующих практической подготовки.

В работе использованы методы: теоретического анализа преподавания с применением практико-ориентированного метода обучения, метод обобщения опыта преподавания учебной дисциплины «Судебная медицина проведён анализ практики проведения занятия-экскурсии в судебной медицине.

В соответствии с ч. 6 ст. 13 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», реализация образовательной программы предусматривает практическую подготовку обучающихся при освоении основных профессиональных образовательных программ или отдельных компонентов этих программ [6].

В образовательных организациях системы МВД РФ, согласно ст. 35 Приказа МВД России от 19.09.2022 № 689 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования, программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, реализуемым в интересах обеспечения законности и правопорядка в федеральных государственных образовательных организациях, находящихся в ведении Министерства внутренних дел Российской Федерации», реализация образовательной программы или её компонентов (учебных дисциплин) может быть организована в форме практической подготовки [7].

Федеральные государственные образовательные стандарты, рабочие учебные программы по учебной дисциплине «Судебная медицина» для обучающихся образовательных учреждений юридического профиля требуют формирования у обучающихся профессиональных компетенций, связанных с умением назначать судебно-медицинские экспертизы, формулировать вопросы для разрешения судебного медика, умения оценивать заключение судебно-медицинской экспертизы и применять знания в области судебной медицины при расследовании преступлений против жизни и здоровья граждан.

В рамках реализации практической подготовки обучающихся с целью применения практико-ориентированного обучения в преподавание учебной дисциплины «Судебная медицина» нами успешно внедрён метод обучения «занятие-экскурсия», проводимого на базе бюро судебно-медицинских экспертиз (БСМЭ).

Взаимодействие БСМЭ и образовательной организации юридического профиля реализуется на основании заключённого договора о практической подготовке обучающихся между организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и организацией, реализовывающей деятельность по профилю соответствующей образовательной программы, составленном в соответствии с требованиями Приказа Минобрнауки России № 885, Минпросвещения России № 390 от 05.08.2020 «О практической подготовке обучающихся» [8].

К разработке теоретических и практических основ наглядности образования обращались такие педагоги, как К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко.

Занятие-экскурсия – это такая форма проведения занятия, при которой происходит ознакомление обучающихся с объектами в их естественном нахождении. При этом используемый метод обучения носит иллюстративный характер [9]. Занятие, проведённое в форме экскурсии, выступает в роли инструмента получения новых знаний, помогая обучающимся конкретизировать изучаемый материал. В литературе встречаются примеры использования занятия-экскурсии при проведении практических занятий со студентами юридического профиля с посещением судов [10]. Также в литературе представлен положительный опыт «выездных» занятий по дисциплине «Судебная медицина и судебная психиатрия». При этом автор статьи обращает внимание на важность личного контакта курсантов с экспертом-медиком, а также на результаты выездного практического занятия, проявившиеся в повышении среднего балла успеваемости при одновременном уменьшении числа неудовлетворительных оценок после посещения обучающимися выездного практического занятия [11]. На важность формирования у сотрудника полиции психологической устойчивости к виду трупа, крови, повреждений на теле пострадавшего обращали внимание авторы, изучавшие особенности обучения курсантов по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность [12, с. 6]. Ряд авторов обращают внимание на необходимость снижения стресс-фактора в условиях профессиональной деятельности, для предотвращения влияния которых с целью формирования психологической устойчивости обучающихся рекомендовано проводить практические занятия в условиях, максимально приближенных к реальным [13].

Цель занятия-экскурсии, проводимого в БСМЭ, – ознакомление обучающихся с работой отделений бюро, с порядком и последовательностью производства судебно-медицинских экспертиз, получение представления об особенностях работы отделений БСМЭ, приобретение навыка владения понятийным аппаратом и профессиональной лексикой судебно-медицинского эксперта.

Учебное занятие проводится совместно с экспертами отделений БСМЭ. Обязательна к ознакомлению обучающихся работа танатологического отделения, гистологического отделения, отдела сложных экспертиз, судебно-химического отделения, медико-криминалистического отделения, отделения экспертизы живых лиц.

Важным моментом занятия экскурсии авторы считают погружение в работу подразделения, проводящего судебно-медицинские экспертизы, общение с сотрудниками БСМЭ, возможность задать вопросы экспертам-медикам, участия в осмотре биологических объектов, что позволяет обучающимся узнать современное состояние научной и материальной баз БСМЭ.

Эксперты во время знакомства обучающихся с работой отделений отвечают на вопросы курсантов и обращают внимание на ошибки, совершаемые следователями при составлении постановлений о назначении судебно-медицинской экспертизы, акцентируют внимание на возможностях современных методов исследования в выявлении повреждений, установлении характера повреждения, выяснении механизма повреждения, идентификации повреждающего предмета, нанесшего повреждение, и возможности проведения сравнительного исследования при идентификации подозреваемого. Будущие следователи, участковые уполномоченные полиции, оперуполномоченные уголовного розыска приобретают бесценный опыт правильного обращения с объектами биологического происхождения, соблюдения требований к работе с биологическими объектами, особенностями осмотра трупа с повреждениями от воздействия тупых и острых предметов, огнестрельного оружия, установления особенностей повреждений, нанесённых собственноручно или посторонней рукой. Эксперты, принимающие участие в практическом занятии, акцентируют внимание курсантов на важность всесторонней оценки осмотра трупа на месте его обнаружения, тщательного изучения места происшествия.

На этапе работы с судебно-медицинскими экспертами при производстве экспертизы уже при предварительных выводах курсанты получают предположительные ответы на поставленные правоохранителем вопросы, что демонстрирует важность взаимодействия юристов и судебно-медицинских экспертов. Так, например, при обнаружении на теле следов ранений эксперт-медик сможет ответить на вопрос о причинно-следственной связи имеющегося повреждения и причины наступления смерти, оценить наружные признаки повреждения и предположить вид предмета, нанесшего указанные повреждения, возможность самоповреждения и т. п.

Приобретению практического опыта активно способствуют эксперты-медики, которые обращают внимание будущих специалистов на ошибки в направлении биологических объектов на исследование, например, неверную упаковку объектов биологического происхождения, ошибки в трактовке результатов исследования. Существенным моментом подготовки и проведения выездного практического занятия является работа по делению занятия на этапы, включающие предварительную работу по созданию преподавателем заданий для обучающихся, собственно проведение выездного занятия-экскурсии в БСМЭ и этап рефлексии – подведение итогов практического занятия, оценка степени достижения целей занятия.

Перед проведением занятия обучающиеся получают индивидуальные задания, связанные с необходимостью расследования происшествия, в котором присутствует необходимость назначения того или иного вида судебно-медицинской экспертизы согласно условию ситуационной задачи, разработанной преподавателем. На самом занятии курсанты самостоятельно проводят проверку правильности сформулированных ими вопросов для судебно-медицинского эксперта. На заключительном этапе, который проводится по возвращении в учебную аудиторию, – этап рефлексии – преподавателем ставятся вопросы перед курсантами примерного содержания: что запомнилось больше всего, какой вид исследования является наиболее достоверным и почему, что вызвало наибольшее затруднение при решении задачи. Перечисленные вопросы можно отнести к рекомендованному перечню, их содержание будет зависеть от индивидуального наполнения занятия, объектов и методов, используемых при производстве экспертизы, а также вопросов, заданных самими курсантами.

В проведении занятия-экскурсии на базе БСМЭ присутствуют тем не менее и отрицательные моменты, связанные с необходимостью организовывать выезд всей группы обучающихся и доставку курсантов к месту проведения занятий, что требует дополнительных временных ресурсов. Практика проведения занятия-экскурсии показывает, что выездное занятие лучше всего организовывать после освоения обучающимися основной части курса учебной дисциплины «Судебная медицина», когда большая часть тем уже изучена. Соблюдение данных условий позволяет обучающимся суммировать полученные в ходе изучения дисциплины знания и закрепить информацию, полученную в ходе практической подготовки, во время выездного занятия.

К ещё одному негативному явлению выездных практических занятий можно отнести невозможность присутствия обучающихся при производстве отдельных видов судебно-медицинских экспертиз. Например, сложность представляет присутствие курсантов на экспертизах, связанных с исследованием живых лиц, при которых требуется обнажение тела. Курсанты могут задать вопросы и услышать информацию об особенностях производства судебно-медицинской экспертизы живого лица от эксперта-медика без подкрепления демонстрацией. Закрытым для посещения курсантов остаётся и отделение производства медико-генетической экспертизы. Так, необходимость сохранения зоны стерильности для производства молекулярно-генетических экспертиз, невозможность составления генетических паспортов для всех курсантов, присутствующих на занятии, создаёт препятствия для полноценного проведения занятия-экскурсии данного отделения БСМЭ.

Одним из предложений, рекомендуемым автором статьи в качестве метода совершенствования практической направленности обучения при проведении выездных практических занятий, выступает проведение совместного практического

занятия на базе БСМЭ курсантов, обучающихся в юридической образовательной организации, со студентами, получающими образование медицинского профиля. Проведение совместных практических занятий с лицами, изучающими судебную медицину с позиции врачей-экспертов, проводящих судебно-медицинскую экспертизу как трупов, живых лиц, так и документов, по которым проводится экспертиза, учатся оформлять заключение эксперта, позволит курсантам получить ответы на вопросы напрямую от медиков, обеспечивая интерактивную форму практического занятия между обучающимися, имеющими разные цели, но изучающими одинаковые объекты для исследования. Автор статьи предлагает в качестве расширения внедрения в учебный процесс практико-ориентированного обучения, в частности, проведение занятия-экскурсии, посещение курсантами в рамках выездного практического занятия экспертно-криминалистического центра (ЭКЦ). Центр будет представлять интерес с позиции знакомства с работой отдела медико-биологических экспертиз, отделения, работающего с геномной информацией. Интерес курсантов можно повысить при ознакомлении с особенностями производства серологических, цитологических и морфологических исследований, при изучении особенностей выделения и хранения ДНК (дезоксирибонуклеиновой кислоты), ознакомления с постановкой ПЦР (полимеразной цепной реакции) и рассмотрения факторов, влияющих на результат исследования.

В выездное практическое занятие в ЭКЦ можно включить этап реализации самостоятельного сбора генетической информации друг у друга с последующей упаковкой полученных объектов и составлением постановления о назначении биологической судебной экспертизы. Здесь же эксперт сможет проверить правильность каждого этапа деятельности обучающихся по сбору материала и назначению экспертизы. Обучающиеся при этом приобретают навык, требующий от будущих следователей, дознавателей, оперуполномоченных уголовного розыска правильной работы с объектами биологического происхождения.

Таким образом, занятие-экскурсия позволяет выполнить дидактические функции обучения: воплощается принцип наглядности обучения, чётко определяется связь обучения с предстоящей профессиональной деятельностью обучающихся, реализуется принцип научности обучения. Курсанты во время занятия приобретают незаменимый опыт, получают информацию об объектах изучения на основе личного впечатления. Данный педагогический приём погружения в профессиональную деятельность через занятие-экскурсию позволяет сформировать знания основных вопросов назначения и производства судебно-медицинских экспертиз, а также познакомиться с используемыми в практике на современном этапе методами исследования, понять формы участия судебного эксперта-медика в расследовании преступлений для последующего выполнения работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью обучающихся.

В обучении курсантов и слушателей судебной медицине мы рекомендуем применять практико-ориентированные методы, позволяющие не только повысить интерес к дисциплине, но и подготовить компетентных сотрудников правоохранительных органов, владеющих навыком назначения судебно-медицинских экспертиз, способных грамотно оценить заключение эксперта-медика по результатам проведённой экспертизы биологических объектов.

Опыт применения в преподавании учебной дисциплины «Судебная медицина» практико-ориентированного метода обучения – занятия-экскурсии – показал, что курсанты и слушатели демонстрируют неподдельный интерес к выездным практическим занятиям по судебной медицине, приобретают психологическую устойчивость и, как следствие, необходимые компетенции.

Результативность применения выездных практических занятий позволяет получить обучающимся практические навыки, такие как назначение судебно-медицинских экспертиз, оценка заключения судебно-медицинского эксперта, что позволяет повысить качество подготовки будущих следователей, участковых уполномоченных полиции, оперуполномоченных уголовного розыска. Обучающиеся в ходе выездного практического занятия усваивают медицинскую терминологию, получают представление о современных методах проведения судебно-медицинских экспертиз.

Проведённое исследование применяемых в преподавании учебной дисциплины «Судебная медицина» практико-ориентированных методов обучения позволяет нам рекомендовать в обучении курсантов и слушателей выездные занятия-экскурсии с целью повышения качества подготовки обучающихся.

Библиографический список


1. Грицаенко П.П. *Судебная медицина:* учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2024.
2. Самищенко С.С. *Судебная медицина:* учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2024.
3. Хохлов В.В., Андрейкин А.Б. *Судебная медицина:* учебник и практикум для вузов. Москва: Юрайт, 2024.
4. Алиев М.М. Судебно-ситуалогическая экспертиза как совокупный продукт транспортно-трасологических, судебно-медицинских, автотехнических и других видов судебных экспертиз. *Вестник Академии Следственного комитета Российской Федерации*. 2022; № 1 (31): 144–150.
5. Олесова М.М. Применение практико-ориентированных технологий обучения в вузе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; № 7-2 (73): 201–204.
6. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. от 29.12.2025). *Официальный интернет-портал правовой информации*. Available at: www.pravo.gov.ru
7. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования, программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, реализуемым в интересах обеспечения законности и правопорядка в федеральных государственных образовательных организациях, находящихся в ведении Министерства внутренних дел Российской Федерации: Приказ МВД России от 19.09.2022 № 689. *Собрание законодательства Российской Федерации от 31 декабря 2012 г. № 53* ст. 7598; Ч. I.
8. О практической подготовке обучающихся. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации от 05.08.2020 № 885/390. *Официальный интернет-портал правовой информации.* Available at: www.pravo.gov.ru
9. Соловьева А.М., Мишина М.Н., Мишин М.М. Образовательная экскурсия как метод обучения. *Наука и образование*. 2023; Т. 6, № 1: 165–166.
10. Питюков В.Ю., Гусева И.В. Учебные экскурсии в процессе профессиональной правовой подготовки студентов. *Вестник РМАТ*. 2014; № 4: 61–64.
11. Остробородов В.В. О положительном опыте проведения «выездных» занятий по дисциплине «Судебная медицина и судебная психиатрия». *Вестник учебного отдела Барнаульского юридического института МВД России*. 2012; № 19: 77–78.
12. Абдахманов Э.В., Кошевец Г.В. Особенности психологической устойчивости курсантов, проходящих обучение по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность. *Человек в условиях социальных изменений:* сборник научных статей очной Международной научно-практической конференции. Уфа, 2018: 6–10.
13. Донченко В.Е., Петров В.В., Сергеев Э.В. Особенности формирования психологической устойчивости сотрудников полиции при применении огнестрельного оружия на вновь присоединенных территориях Российской Федерации. *Гуманитарные науки.* Ялта, 2024; № 2 (66): 134–137.


References


1. Gricaenko P.P. *Sudebnaya medicina:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2024.
2. Samischenko S.S. *Sudebnaya medicina:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2024.
3. Hohlov V.V., Andrejkin A.B. *Sudebnaya medicina:* uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2024.
4. Aliev M.M. Sudebno-situalogicheskaya `ekspertiza kak sovokupnyj produkt transportno-trasologicheskih, sudebno-medicinskih, avtotehnicheskih i drugih vidov sudebnyh `ekspertiz. *Vestnik Akademii Sledstvennogo komiteta Rossijskoj Federacii*. 2022; № 1 (31): 144-150.
5. Olesova M.M. Primenenie praktiko-orientirovannyh tehnologij obucheniya v vuze. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 7-2 (73): 201-204.
6. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (v red. ot 29.12.2025). *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii*. Available at: www.pravo.gov.ru
7. Ob utverzhdenii Poryadka organizacii i osuschestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po obrazovatel'nym programmam srednego professional'nogo obrazovaniya, programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury, realizuemym v interesah obespecheniya zakonnosti i pravoporyadka v federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh organizaciyah, nahodyaschihsya v vedenii Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii: Prikaz MVD Rossii ot 19.09.2022 № 689. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii ot 31 dekabrya 2012 g. № 53* st. 7598; Ch. I.
8. O prakticheskoj podgotovke obuchayuschihsya. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii i Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 05.08.2020 № 885/390. *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii.* Available at: www.pravo.gov.ru
9. Solov'eva A.M., Mishina M.N., Mishin M.M. Obrazovatel'naya `ekskursiya kak metod obucheniya. *Nauka i obrazovanie*. 2023; T. 6, № 1: 165-166.
10. Pityukov V.Yu., Guseva I.V. Uchebnye `ekskursii v processe professional'noj pravovoj podgotovki studentov. *Vestnik RMAT*. 2014; № 4: 61-64.
11. Ostroborodov V.V. O polozhitel'nom opyte provedeniya "vyezdnyh" zanyatij po discipline "Sudebnaya medicina i sudebnaya psihiatriya". *Vestnik uchebnogo otdela Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2012; № 19: 77-78.
12. Abdahmanov `E.V., Koshevec G.V. Osobennosti psihologicheskoj ustojchivosti kursantov, prohodyaschih obuchenie po special'nosti 40.05.02 Pravoohranitel'naya deyatel'nost'. *Chelovek v usloviyah social'nyh izmenenij:* sbornik nauchnyh statej ochnoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, 2018: 6-10.
13. Donchenko V.E., Petrov V.V., Sergeev `E.V. Osobennosti formirovaniya psihologicheskoj ustojchivosti sotrudnikov policii pri primenenii ognestrel'nogo oruzhiya na vnov' prisoedinennyh territoriyah Rossijskoj Federacii. *Gumanitarnye nauki.* Yalta, 2024; № 2 (66): 134-137.


*Статья поступила в редакцию 03.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-146-150

***Pogrebnyak Yu.V.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, School of International Studies, Zhengzhou University (Zhengzhou, China), E-mail: pyuma@yandex.ru*
***Zhigalova M.R.****, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: mmr-zh2008@yandex.ru*
***Petrova I.M.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Institute of Foreign Languages, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: petrovaim@mgpu.ru*

**PHILOSOPHICAL ASPECTS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION METHODOLOGY.** The article examines the philosophical aspects of learning foreign languages, which allow to consider this process not only as a process of acquiring knowledge about language and practical skills, but also as a process of working with human consciousness, which forms thinking, ethics, identity, etc. The authors of the article believe that in the future the development of methods of teaching foreign languages, especially non-European ones, will move, on the one hand, towards expanding the introduction of interdisciplinary approaches to language education, combining linguistics, pedagogy, cultural studies, psychology, etc., and creating integrated methods taking into account the multifaceted complexities of the process of learning a foreign language. On the other hand, the philosophical foundations of teaching foreign languages are designed to contribute the increase in differentiation of teaching methods of various groups of languages, taking into account their structure, semantics, logic, pragmatics, etc., as well as the individualization of learning taking into account the needs and abilities of each individual. By introducing the philosophical foundations of learning foreign languages into the educational process, it is possible to achieve the development of existing methods, techniques and techniques of teaching foreign languages today, such as the use of gamification and integration of learning foreign languages into everyday life through the creation of language and cultural immersion programs, project activities, tandem learning based on online platforms, as well as the introduction of new such as, for example, the concept method of teaching foreign languages developed by the author.

*Key words:* **philosophical foundations, language education, epistemology, linguistic determinism, identity, dialogue, context, ethical responsibility, authentic cultural practices, language immersion, blended learning, tandem learning, experience-based learning**

***Ю.В. Погребняк****, д-р филол. наук, доц., Чжэнчжоуский университет, г. Чжэнчжоу, E-mail: pyuma@yandex.ru*
***М.Р. Жигалова****, канд. филол. наук, доц., Московский международный университет, г. Москва, E-mail: mmr-zh2008@yandex.ru*
***И.М. Петрова****, д-р филол. наук, проф., Институт иностранных языков, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: petrovaim@mgpu.ru*

# ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ОСНОВА ДЛЯ РАЗРАБОТКИ МЕТОДОЛОГИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются философские аспекты изучения иностранных языков, которые позволяют рассматривать этот процесс не только как способ приобретения знаний о языке и практических навыков и умений, но и как процесс работы с человеческим сознанием, который формирует мышление, этику, идентичность и др. Авторы статьи полагают, что в дальнейшем развитие методики обучения иностранным языкам, особенно неевропейским, будет продвигаться, с одной стороны, в направлении расширения внедрения междисциплинарных подходов к языковому образованию, сочетающих в себе лингвистику, педагогику, культурологию, психологию и т. д., и создания комплексных методик с учетом многогранных сложностей процесса изучения иностранного языка. С другой стороны, философские основы обучения иностранным языкам призваны способствовать все большей дифференциации методик преподавания различных групп языков с учетом их структуры, семантики, логики, прагматики и т. д., а также индивидуализации обучения с учетом потребностей и способностей каждого отдельного индивида. Путем внедрения философских основ изучения иностранных языков в образовательный процесс можно добиться развития существующих сегодня методов, методик и техник обучения иностранным языкам, таких, например, как применение геймификации и интеграции изучения иностранных языков в повседневную жизнь путем создания программ языкового и культурного погружения, проектная деятельность, тандемное обучение на базе онлайн-платформ, а также внедрения новых, как, например, развиваемый автором концертный метод обучения иностранным языкам.

*Ключевые слова:* **философские основы, языковое образование, эпистемология, лингвистический детерминизм, идентичность, диалогичность, контекст, этическая ответственность, аутентичные культурные практики, языковое погружение, смешанное обучение, тандемное обучение, обучение на основе опыта**

Обычно овладение языком, в особенности иностранным, изучается в рамках самой лингвистики или психолингвистики, при этом основное внимание уделяется ментальным процессам усвоения и использования языка. Но процесс овладения языком невозможно описать, опираясь только на эти научные области, так как он уходит корнями в более глубокие слои познания о природе человека: это не просто когнитивный процесс, в результате которого человек приобретает определенные когнитивные навыки и умения, но процесс, который глубоко затрагивает человеческую сущность. Изучение иностранного языка способствует самопознанию, это путешествие в недра человеческого опыта, которое раскрывает различные способы постижения и осознания человеком своего места в этом мире. Таким образом, изучение иностранного языка связано с эпистемологией, феноменологией, метафизикой, этикой, проблемами идентичности, социальной справедливости и др. Однако разработка методик, которые учитывают данные аспекты, часто лишена целостной теоретической основы, учитывающей всю сложность процесса обучения. Между философским пониманием языка как динамичного, формирующего мир явления и практическими методами, используемыми в обучении, растет разрыв. В таких условиях актуальность данной статьи обусловлена тем, что авторы рассматривают возможности сокращения или преодоления этого разрыва путем утверждения, что философские аспекты изучения иностранных языков могут служить основой для развития методологии языкового образования. Синтезируя идеи эпистемологии, феноменологии, экзистенциализма и этики, мы можем выйти за рамки универсальных, часто евроцентричных моделей обучения и перейти к более целостным, междисциплинарным и дифференцированным подходам. Это включает в себя не только совершенствование существующих методов, таких как геймификация, иммерсивные программы или тандемное обучение, но и обоснование для разработки новых, инновационных методов, адаптированных к уникальным структурам конкретных языков и потребностям отдельных учащихся.

Целью авторов статьи является продемонстрировать важность сознательной интеграции философских принципов в педагогическую практику, что может превратить языковое образование из простого переноса навыков в преобразующий процесс личностного и межкультурного роста. Для реализации данной цели предстояло решить такие задачи, как рассмотреть философские проблемы обучения языкам, не относящимся к европейским. На примере обучения китайского языка показать возможные решения преодоления европоцентризма в изучении языков.

Объектом данного исследования является процесс изучения и преподавания иностранных языков, рассматриваемый как многогранная человеческая деятельность, охватывающая когнитивные, культурные и экзистенциальные аспекты.

Предметом исследования являются философские основы преподавания иностранных языков, включая эпистемологические, феноменологические, этические и онтологические аспекты, а также их применение в формировании и инновациях в методиках преподавания языков.

Научная новизна данной работы заключается в том, что предлагается двухсторонняя теоретическая основа, которая выступает как за междисциплинарную интеграцию философии, лингвистики и культурологии, так и за усиление дифференциации методик преподавания на основе уникальных структур языковых групп. Синтезируя западные и российские философские традиции и применяя их к проблемам современного языкового образования, статья предлагает новое обоснование для новых методик, включая «концертный метод» обучения, тем самым преодолевая разрыв между абстрактной теорией и практикой, что является определенным вкладом в эпистемологию и онтологию усвоения второго языка (УВЯ) и составляет теоретическую значимость исследования. Полученные результаты не только углубляют теоретическую основу этой области и рассматривают изучение языка как процесс формирования идентичности, этической ответственности и экзистенциального открытия, но и предлагают педагогам и разработчикам решения для составления учебных моделей с ясной и философски обоснованной концепцией, что указывает на практическую значимость работы.

Прежде всего следует рассмотреть основные философские определения языка. Очень распространенным является определение языка через его функцию – коммуникацию: язык является средством коммуникации. Философы-а-

налитики Людвиг Витгенштейн и Джон Серл рассматривали язык именно как инструмент для передачи, прежде всего, намерений личности. В «Философских исследованиях» Витгенштейн утверждал, что люди используют язык в языковых играх [1]. Именно этим и определяется значение слова, следовательно, исследователь рассматривал язык как динамичную систему, которая формируется на основе контекста и социальной практики взаимодействия людей. Джон Серел развил идеи Витгенштейна, представив свою концепцию речевых актов, которые он определяет как высказывания, выполняющие действия, а не просто сообщающие информацию. Таким образом, по мнению Серла, язык не только описывает реальность, но и изменяет ее [2].

Другое философское определение языка уходит своими корнями в традицию реализма, отражая взаимосвязь языка и реальности. Согласно референциональной теории, значения слова репрезентируют определенные объекты либо положение дел. Готтлоб Фреге проводит чёткое различие между референтом, то есть реальным объектом, обозначаемым и смыслом. С этой точки зрения язык выступает как средство, с помощью которого мы можем представлять окружающий мир и высказывать свое мнение о нем [3, с. 209–230].

В структурализме Фердинанда де Соссюра подчёркивается реляционная природа языка. Введённое им понятие лингвистического знака, который состоит из означающего, то есть звуковой или письменной формы слова, и обозначаемого, то есть понятия, которое представлено этим знаком, подчёркивает реляционную природу языка, где акцент смещается с отдельных слов на взаимосвязи между знаками в рамках языковой системы [4].

Эй Джей Айер и Рудольф Карнап в рамках логического позитивизма считают, что утверждения поддаются эмпирической и аналитической проверкам на соответствие истине, таким образом язык выступает как инструмент для выражения суждений. Эти суждения можно проверить на предмет их соответствия реальности, что приводит к отказу от метафизических рассуждений о природе языка, так как существует тесная связь между языком и эмпирической реальностью [5; 6].

Изучение природы языка является также одним из разделов эпистемологии. С точки зрения эпистемологии язык рассматривается как инструмент для приобретения и передачи знаний человеком. Когда человек овладевает иностранными языками, он способен по-иному взглянуть на реальность, на своё существование в этом мире, то есть его когнитивные горизонты расширяются. Большая заслуга в исследовании связи между языком, культурой и идентичностью принадлежит Людвигу Витгенштейну. Язык кодирует различные концепты и реалии, так что изучение нового языка помогает человеку по-новому взглянуть на этот мир, то есть язык играет важную роль в формировании знаний. Людвиг Витгенштейн сделал философски значимое заявление о том, что границы языка означают границы мира человека [1].

Далее данная точка зрения была развита в гипотезе Сепира-Уорфа, которую сегодня продолжают активно обсуждать в гуманитарных кругах. Данная теория утверждает, что люди узнают и понимают мир через язык. Сам язык, особенно его структура, оказывает сильное влияние на языковую и когнитивную картины мира его носителей. Язык способствует концептуализации опыта, структура языка влияет на образ мышления.

В таком ключе изучение языка может рассматриваться как эпистемологическое упражнение, которое помогает людям познавать мир. При изучении иностранного языка люди знакомятся с другими когнитивными структурами, что позволяет им впитывать новые идеи и концепции, которые могут отсутствовать в их родной культуре. Особую роль при изучении иностранных языков играет перевод или интерпретация, которые по своей сути являются философскими процессами, поднимающими такие глобальные темы, как вопросы значения, контекста, знака, смысла и др., ведь перевод – это акт создания смысла, а не просто передача его средствами другого языка [7, с. 69–82].

Ли Уорф и Эдвард Сепир в рамках своей гипотезы лингвистической относительности утверждают, что язык и его употребление оказывают сильное влияние на то, как люди интерпретируют свой опыт. Именно структура языка оказывает значительное влияние на формирование картины мира носителей этого языка [8; 9, с. 5–22].

Данная гипотеза содержит в себе 2 ключевые идеи:

1) идея лингвистической относительности, согласно которой язык оказывает влияние на восприятие человеком действительности и на его мышление;

2) идея лингвистического детерминизма, согласно которой язык ограничивает мышление и восприятие человека.

То есть существуют определенные лингвистические рамки, в которых существует человек. Люди, говорящие на разных языках, воспринимают и осмысливают мир по-разному. Идея лингвистического детерминизма представляет собой радикальную форму этой гипотезы: носители разных языков имеют совершенно разные когнитивные структуры и способности. Данная гипотеза имеет под собой очень важные философские основания о природе сознания. Гипотеза лингвистического детерминизма бросает вызов эпистемологии и метафизике: если объем человеческих знаний ограничен лингвистическими структурами, то это приводит к вопросам о надежности знаний в различных языковых сообществах [10].

Если язык формирует реальность, то наше восприятие мира опосредованно лингвистическими категориями, что связано с онтологическими аспектами, касающимися природы существования человека и объективности познания [11].

Конечно, у данной теории много оппонентов, и на сегодняшний момент существуют эмпирические доказательства опровержения гипотезы лингвистического детерминизма. Например, людям присуща когнитивная гибкость. Даже если в каком-либо языке не представлены определенные понятия, то индивиды могут думать и рассуждать о них, хотя, конечно, двуязычные и многоязычные люди показывают большую когнитивную гибкость и креативность, чем одноязычные [13].

Исследования в области пространственных отношений также показывают, что носители языков с различными грамматическими структурами могут рассуждать о пространстве, используя абстрактные понятия, хотя они по-разному кодируют эти пространственные отношения [14, с. 261–282].

Приведенные выше утверждения об экспериментальных данных доказывают, что восприятие индивидами реальности и их мышление происходят под влиянием множества факторов, не только языковых: личный опыт, социальные взаимодействия и культурные практики, которые также играют важную роль в формировании мышления и восприятии действительности [15]. Более того, несмотря на разницу структур различных языков, индивиды способны ориентироваться в многоязычном мире. Изучение философских аспектов этого явления помогает нам более глубоко понять сложность человеческого мышления. Изучение иностранных языков является определенным средством доступа к новым способам и формам мышления.

Язык имеет огромное значение в формировании идентичности, то есть он является основным средством, при помощи которого люди самоидентифицируются и определяют свои взаимоотношения с другими индивидами. Жан Поль Сартр [16] и Мартин Хайдеггер [11] в своих философских системах уделяют большое значение самоопределению и созданию смысла в этом абсурдном и безучастном мире. По мнению Сартра, в рамках его концепции «дурной веры» (*mauaise foi*) язык может как расширять возможности индивида, так и ограничивать их, так как индивиды склонны соответствовать социальным ролям, а не принимать свою истинную индивидуальность. Изучение иностранного языка позволяет человеку реализовываться в новых культурных контекстах, пересматривать свою идентичность и взаимодействовать с другими индивидами новым способом. Однако язык может и навязывать социальные нормы, правила, что будет ограничивать свободу реализации личности.

Изучение иностранного языка можно рассматривать как процесс самоопределения личности, который связан с ее социальной и культурной идентичностью, то есть изучение иностранного языка – это процесс постижения собственной идентичности в этом мире. Пьер Бурдье [17] считает, что язык – это определенная форма социального капитала. Чем выше уровень владения языком, тем выше положение индивида в обществе. Таким образом, изучение иностранного языка позволяет людям получить доступ к новым социальным ресурсам и развивать собственную идентичность. Джудит Батлер [18] также утверждает, что язык является важным компонентом социальной идентичности, ведь он не только отражает, но и формирует ее.

Изучение иностранного языка меняет представление о стабильном «я» и делает наше понимание идентичности более гибким. Особенно опыт изучения нескольких иностранных языков может привести к формированию сложной идентичности личности. При этом люди, владеющие несколькими иностранными языками, ориентируются в различных культурных контекстах. По мнению Хайдеггера, человеческая природа временна и социальна. В своей работе «Бытие и время» он утверждает, что язык является фундаментальной стороной бытия, то есть понятия присутствия (*being there*), в терминологии философа, язык – это дом бытия. Люди воспринимают своё существование, своё взаимодействие с миром, свои отношения с другими людьми через язык. Таким образом, язык превращается в экзистенциональный процесс, определяющий основные аспекты восприятия людьми своего места в мире. Мартин Хайдеггер [11] и Ганс Георг Гадамер [19] придают большое значение языковому контексту и подчеркивают необычайную важность контекста для языкового взаимодействия между людьми. При изучении иностранного языка учащиеся должны глубоко понимать культурно-исторический контекст языкового знака. Понятие герменевтического круга Гадамера опирается на диалогическую природу понимания, то есть постоянно должен осуществляться некий диалог между изучающими иностранный язык и культурным контекстом этого языка, что позволяет глубже понять языковые смыслы и значения. Подобный подход может стать основным для формирования и развития методик по практическому обучению в контексте.

Изучение иностранного языка имеет и этические аспекты, даже в каком-то смысле моральную составляющую, так как представляет собой доступ к новым формам общения, приобщения к различным ценностям, взглядам. Приобщаясь к различным культурам, человек развивает в себе эмпатию, терпимость, понимание потребностей других людей. Эммануэль Левинас, развивая свою концепцию «другого», утверждает, что этика начинается со встречей одного лица с другим. При этой встрече требуется определённое взаимодействие, ответ, основанный на признании и уважении. При изучении иностранного языка люди, стоящие на собственных позициях, начинают понимать другого, вне своих языковых и культурных рамок, таким образом, изучение иностранного языка можно рассматривать как этический акт, который способствуют развитию межкультурного диалога и преодолению культурных барьеров. В условиях двуязычия или многоязычная снижается культурный эгоцентризм и формируется позиция гражданина мира.

Этика изучения иностранного языка, таким образом, сводится не только к овладению языковыми компетенциями, но и затрагивает более широкие философские вопросы ответственности человека перед обществом, справедливости, солидарности, культурного присвоения, баланса/дисбаланса власти, лингвистического и культурного шовинизма и др. Автор говорит об этической ответственности перед лицом «другого», которая требует понимания точки зрения «другого» и уважения к ней [20].

Знакомство с различными языками и культурами способствует тому, что люди начинают более глубоко осознавать глобальные проблемы: экологические, проблемы прав человека, неравенства социальной справедливости/несправедливости и др. Люди начинают по-другому оценивать свои действия, согласуясь с принципами космополитизма [21]. Изучение иностранных языков способствует не только культурному, но и личностному росту. При изучении иностранного языка люди сталкиваются с амбивалентностью, неопределенностью и развивают такие качества, как адаптивность и устойчивость, которые так необходимы в современном мире [13].

Феноменология базируется на структурах опыта, таким образом, с точки зрения феноменологии язык – это не просто система знаков, а феномен, связанный с сознанием отдельных людей. Эдмунд Гуссерль [22] и Морис Мерло-Понти [23] утверждают, что язык – это воплощенный феномен, который возникает из-за человеческого восприятия мира и базируется на нем. Отсюда следует, что изучение языка включает в себя не только деятельность мозга, но и работу всего организма. Языковые структуры, значения, а также жесты, звуки, ритмы интонации является частью жизненного опыта человека. Таким образом, феноменология подчеркивает эмпирические эмоциональные и сенсорные, а не только когнитивные аспекты изучения иностранного языка. Феноменологический подход к языку базируется на том, что язык изменяет не только когнитивные структуры, но и чувственные. Следовательно, язык имеет преобразующий потенциал, и усвоение нового языка способствует возникновению у человека новых способов и форм восприятия окружающей среды и взаимодействия с ней.

Язык также играет фундаментальную роль в формировании реальности, что отражает метафизические аспекты изучения иностранного языка и наводит на мысли о метафизической природе реальности, ведь при помощи языка человек не только выражает и понимает реальность, но и формирует её [24; 25, с. 5–30]. С точки зрения концепции деконструкции Жака Дерриды языковой знак вовсе не имеет строго фиксированное отношение к значению. Значение знаков в сильной степени зависит от их соположения и взаимодействия, следовательно, язык обладает динамичной силой, которая формирует наше восприятие и понимание реальности. Отсюда следует такое заключение, что язык является инструментом описания реальности. Изучая иностранный язык, люди знакомятся с новыми метафизическими принципами описания реальности, альтернативным пониманием возможностей этого мира.

Люди, изучающие иностранный язык, расширяют свои когнитивные представления. Знакомство с новыми структурами языка, кроме того, способствует более глубокому пониманию родного языка и культуры, а также снабжает людей мыслительными инструментами для описания культурных процессов [8]. Изучая иностранный язык, люди получают представление о соответствующей культуре, что в дальнейшем способствует восприятию и признанию ими многоязычия, многокультурности и вообще многообразия этого мира. Герт Хоффстеде утверждает, что восприятие и понимание различных культурных точек зрения способно в значительной степени улучшить межкультурную коммуникацию [12].

Понимание философской природы языка как инструмента для приобретения и передачи знаний человеком позволяет развивать такие подходы к обучению иностранным языкам, которые базируются на приобретении языковых знаний, умений и навыков самими учащимися в ходе определённой деятельности, например, проектной, то есть на основании собственного опыта и взаимодействия с другими индивидами, принадлежащими разным культурам. Развиваемый нами концертный метод также основан на получении знаний индивидами, исходя из собственного опыта сравнивания концептов, принадлежащих собственной культуре и чужой, в которой говорят на языке, изучаемом данным индивидом [26, с. 239–243].

Философские аспекты изучения иностранного языка связаны также с формированием критического мышления в процессе обучения, а также рефлексии. Учащиеся должны осмысливать свой опыт и связанные с ним языковые умения и навыки. Пауло Фрейер [27] выступает за создание такой среды, в которой учащиеся могут высказывать критические суждения по отношению к языку и культуре. Таким образом, ученики имеют возможность подвергать сомнению информацию, предлагаемую преподавателем и, соответственно, имеют возможность преобразовывать реальность, в которой они существуют.

Предоставление учащимся возможность задуматься об учебных стратегиях и подходах при овладении иностранным языком может в значительной степени повысить их способность преодолевать трудности, то есть метод познания (осознание учащимися своих когнитивных процессов при изучении иностранного языка) играет решающую роль.

Современные методы обучения иностранным языкам также могут базироваться на рефлексивных практиках учащихся, таких, например, как ведение дневников и обсуждение сложных проблем бытия с коллегами и друзьями. Такие дискуссии способны вызвать у учащихся размышления об использовании языка, углубить понимание ими языка, кроме того, они способствуют личностному росту изучающих иностранный язык.

Программы языкового погружения призваны обеспечивать практическое применение философии в обучении иностранным языкам, что в конечном итоге повышает не только уровень владения иностранным языком, но и культурную осведомлённость.

При обучении иностранному языку люди должны взаимодействовать с аутентичными культурными практиками. На этом основываются программы погружения в культурную среду, популярные сегодня культурные обмены, а также проектное обучение, которое является связующим звеном между реальным опытом человека и изучением языка. На базе философских дискуссий о культуре и идентичности личности строится формирование межкультурной компетенции учащихся.

Идеи философии также находят свое отражение в методах изучения языка с использованием современных технологий. Особенную роль здесь играют тандемные онлайн-платформы для изучения какого-либо иностранного языка или нескольких иностранных языков, что позволяет учащимся взаимодействовать с носителями различных культур. Тем самым повышается межкультурная компетенция, а также развивается критическое мышление [28, с. 183–218].

Так как глобализационные процессы продолжаются, в дальнейшем потребность в эффективных методах обучения иностранным языкам будет только возрастать. Да, сегодня активно разрабатываются методики обучения восточным языкам в связи с расширением сотрудничества с азиатскими странами. Многие исследователи говорят о том, что на данный момент языковое образование в России европоцентрированно. Необходимо коренным образом пересмотреть когнитивно-методологические основания обучения иностранным языкам с учетом структур данных языков. Следует разрабатывать методики обучения конкретно к какому-либо иностранному языку с учетом его семантики, прагматики и когнитивных структур. Авторы данной статьи видят перспективу развития методики языкового образования в интеграции современных философских исследований и принципов обучения иностранным языкам. В дальнейшем возможно внедрение более эффективных холистических подходов в языковое образование на основании философских принципов.

Философские подходы к изучению языка раскрывают его функцию фундаментального инструмента человеческого познания и социального взаимодействия. На этом основываются методики преподавания иностранных языков, в которых делается акцент на языке как на динамическом явлении, где контекст использования определенных его элементов играет решающую роль.

Идеи Михаила Бахтина о диалогичности, о том, что значение создается по путем взаимодействия между носителями языка, выражаются его общим высказыванием: « <…> быть – значит общаться диалогически <…> » [29, с. 338], а также идея Людвига Витгенштейн [1] о том, что значение является производным от использования языка, также подчеркивают значимость контекста и могут являться основами для методик, в которых акцент ставится на совместное обучение.

Философские идеи о взаимосвязи между языком и культурой могут стать основами формирования методик преподавания, в которых акцент делается на межкультурное взаимодействие. Такие методики позволяют учащимся понять, как формируются культурные нормы и ценности.

Другим важным подходом языкового образования является педагогический подход «обучение на основе опыта», причем аутентичного опыта. Модель эмпирического обучения Дэвида Колба основывается на утверждение о том, что человек должен пройти определенный цикл конкретного опыта: рефлексивного наблюдения, абстрактной концептуализации и активного экспериментирования [30].

На философской идее о глубинной связи между языком и мышлением базируются программы языкового погружения, которые позволяют учащимся овладевать иностранным языком в аутентичном контексте, что полностью согласуется с философским пониманием языка как контекстуального опыта.

Направление P4C (Philosophy for children) было инициировано американским профессором философии Мэтью Липманом, который был убежден, что дети способны говорить о философских вещах и от природы склонны задавать вопросы и удивляться [31]. Если включать философские дискуссии в языковое образование, то это побудит учащихся критически относиться к собственной идентичности, употреблению языка и культурным феноменам

Движение P4C и критическая педагогика Паулу Фрейе базируется на таких философских основаниях языкового образования, как развитие критического мышления и рефлексивность. Учащиеся размышляют об использовании языка в определенных культурных контекстах, при этом развивается и критическое мышление, так как они берут на себя ответственность за изучение иностранного языка.

Изучение философских аспектов языкового образования может послужить основой для выявления корректных методов оценивания. Так, например, оценка портфолио соответствует принципам обучения, основанного на опыте, рефлексии. Учащиеся сами собирают информацию, размышляют об использовании языка в различных контекстах.

Создание смешанной среды обучения, сочетающей в себе традиционное обучение с онлайн-ресурсами, обеспечивает большой доступ к разнообразным языковым и культурным материалам. Такой подход согласовывается с философ-

скими принципами обучения на основе опыта, давая возможность учащимся использовать аутентичные языковые средства.

Кроме того, инструменты онлайн-сотрудничества способствуют развитию межкультурной компетенции и критического мышления, что также соотносится с философскими принципами обучения на основе опыта, глубинного взаимодействия языка и культуры, а также критического мышления. Роль преподавателя в данном случае заключается в том, чтобы помочь учащимся разобраться в понимании культурного контекста доступных им онлайн-материалов и осознать присущие цифровому контенту искажения [32]. Также роль педагога заключается в том, чтобы все учащиеся получали равный доступ к языковым образовательным ресурсам, то есть чтобы создались инклюзивные условия обучения, что соответствует принципам социальной справедливости.

Рефлексивная практика для оценки эффективности внедряемых инновационных методов обучения, основанных на философских принципах, также в дальнейшем, на наш взгляд, будет эффективно внедряться в языковое образование.

Основная роль философских основ обучения иностранным языкам сводится к тому, чтобы обеспечить междисциплинарные подходы к языковому образованию, сочетающие в себе лингвистику, педагогику, культурологию, психологию и т. д. Перспективы использования философских основ языкового образования мы видим в создании комплексных методик, учитывающих все сложности изучения иностранного языка.

С другой стороны, философские основы обучения иностранным языкам призваны способствовать все большей дифференциации методик преподавания различных групп языков.

Уникальная структура неевропейских языков предрасполагает к тому, чтобы взглянуть на эти языки с философской точки зрения. Осмысление агглютинативной морфологии турецкого языка, например, или системы иероглифов и тональностей китайского языка связано с вопросами о природе языка и когнитивных процессов.

Изучение русскоязычными учащимися неевропейских языков может значительно повлиять на изменение ими восприятия реальности, так как требует адаптации структур их мышления к структуре и логике этих языков. Учащимся приходится пересматривать свое понимание абстрактных понятий при изучении неевропейских языков [33, с. 62–65].

Философские аспекты изучения иностранных языков стоят особенно остро. Так, в настоящий момент в России особенно актуальной является проблема определения общих методологических подходов обучения таких языков, как китайский. Это связано с тем, что в России существует европоцентристский крен в системе языкового образования, которая предполагает изучение в основном европейских языков.

Необходима разработка теоретических основ формирования личности нового Евразийского типа, которая была бы способна осуществлять профессиональную деятельность в рамках идеи интеграции России со странами Востока [34].

Многие исследователи отмечают, что стоит в корне перестроить в когнитивном плане методику преподавания китайского языка. Нельзя преподавать китайский язык, опираясь на универсальные, присущие всем языкам закономерности, следует учитывать особенности структуры китайского языка, его семантики.

Преподавание китайского языка следует осуществлять с опорой на его основную единицу – иероглиф, в противном случае будут нарушены когнитивные принципы освоения знаний и формирования языковых навыков и умений [35, с. 48–63; 36; 37, с. 285–291].

Андреанова Л.К. предлагает при обучении китайскому языку опираться на типично китайский способ восприятия действительности, то есть на конкретно-образное восприятие реальности, что отражается в иероглифическом письме, где знаки представляют собой пиктограммы [38, с. 49–51].

Согласно теории культурного релятивизма, верования и обычаи должны пониматься и изучаться в соответствующем культурном контексте. Данная точка зрения заставляет изучающих иностранные языки с уважением относиться к культурным нормам, нюансам, заложенным в данном неевропейском языке [39]. В этом случае преподаватели должны возлагать на себя ответственность за то, чтобы учащиеся не подходили к оценке культуры неевропейского языка с предвзятыми предубеждениями, существующими в их культуре.

Философские вопросы о справедливости языкового образования поднимаются в концепции символического капитала, представленной Пьером Бурдье. Различные языки могут обладать разной степенью престижа, конечно, это влияет на мотивацию к их изучению. В этой теории подчеркивается социальная ценность того или иного языка и признание языковой идентичности.

Согласно теории когнитивной нагрузки, когнитивные ресурсы, которые необходимо учащимся тратить на овладение тем или иным языком, могут влиять на выходе на запоминание структур изучаемого иностранного языка и их понимание. Следовательно, изучение неевропейских языков русскоязычными учащимися требует больших затрат времени и интеллектуальных усилий.

Явление языковой интерференции поднимает философские вопросы о природе обучения. Явление позитивного переноса базируется на сходстве между языками, в то время как негативный перенос (например, сильное несоответствие языковых структур) препятствует освоению иностранного языка. Явление языковой интерференции при овладении особенно неевропейскими языками поднимает философские вопросы адаптации к изменениям в процессе овладения иностранным языком [40]. Родной язык учащегося в значительной степени влияет на понимание им и освоение других языков, что, в свою очередь, оказывает воздействие на методику овладения иностранным языком [41].

В современном мире изучение иностранных языков – это не просто овладение фонетическими, лексическими и грамматическими навыками и умениями иноязычного общения, но и знакомство с иным способом мышления, экзистенции и понимания мировых процессов. Сегодня мы способны изменить наше понимание языка, рассматривать его как сложный человеческий феномен путём интегрирования философских идей в практику преподавания иностранных языков, что призвано обогатить образовательный опыт.

Мир продолжает стремиться к языковому и культурному разнообразию, перспективы преподавания неевропейских языков в русскоговорящих странах в дальнейшем будут только расти, предлагая возможности культурного обмена и глобального взаимопонимания, и именно философский подход к изучению иностранных языков способен дать новые идеи для открытия новых методов, методик, технологий и техник обучения иностранным языкам, которые так востребованы в современном мире.

Библиографический список


1. Витгенштейн Л. *Логико-философский трактат*. Перевод с немецкого Л. Добросельского. Москва: АСТ, 2018.
2. Searle J. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, 1969.
3. Frege G. On Sense and Reference. *In The Philosophical Review.* 1992; № 100 (3): 209–230.
4. Соссюр Ф. де. *Курс общей лингвистики*. Москва: Логос, 1998.
5. Ayer A. *Jules Language, Truth and Logic.* Gollancz. London, 1936.
6. Wittgenstein L. *Philosophical Investigations*. Blackwell. Berkeley, 1953.
7. Benjamin W. *The Task of the Translator*. New York, 1968: 69–82.
8. Whorf B.L. *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf.* Cambridge, 1956.
9. Сепир Э. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Перевод с английского А.Е. Кибрик. Москва, 1993.
10. Humboldt von W. *On Language: The Diversity of Human Language-Structure and Its Influence on the Mental Development of Mankind*. Cambridge, 1999.
11. Heidegger M. *Being and Time. Harper Row*. New York, 1962.
12. Hofstede G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Sage Publications. Thousand Oaks. 2001. Available at: https://books.google.ru/books?id=w6z18LJ_1VsC&pg=PA1&hl=ru&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false
13. Bialystok E. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
14. Choi S., Gopnik A.A Language-Universals Perspective on Language and Thought. *In Cognition and Culture*. 2006; Vol. 4: 261–282.
15. Bernstein B. *Class, Codes and Control*. London, 1971.
16. Sartre J.-P. *Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology*. New York: Washington: Square Press, 1943.
17. Bourdieu P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
18. Butler J. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity.* New York: Routledge, 1990.
19. Gadamer Hans-Georg. Truth and Method. Continuum. – New York, 1975
20. Levinas E. *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Pittsburgh Duquesne: University Press, 1969.
21. Nussbaum M.C. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform*. Cambridge, 1997.
22. Гуссерль Э. *Собрание сочинений*. Перевод с немецкого В.И. Молчанова. Москва, 1994.
23. Мерло-Понти М. *Феноменология восприятия*. Перевод с французского И.С. Вдовиной, С.Л. Фокина. Санкт-Петербург, 1999
24. Derrida J. *Of Grammatology*. Baltimore Johns: Hopkins University Press, 1967.
25. Фуко М. *Слова и вещи: Археология гуманитарных наук*. Перевод с французского. Москва: Прогресс, 1977.
26. Погребняк Ю.В., Юань Я., Пашковская Н.Д. Концептный метод в обучении русскому языку иностранных учащихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 239–243.
27. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed. Continuum*. New York, 1970.
28. Wang Y., Hsieh H.-P. A Study of Tandem Language Learning in a Bilingual Context: The Effectiveness of Interaction and Communication Strategies. *Language Learning.*2020; № 70 (1): 183–218.

29. Бахтин М.М. *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Советский писатель, 1963.
30. Kolb D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, 1984.
31. Lipman M. *Thinking in Education*. Cambridge, 1991.
32. Hobbs R. *Digital and Media Literacy. A Plan of Action*. Aspen, 2010.
33. Boroditsky L. How language shapes thought. *Scientific American*. 2011; № 304 (2): 62–65.
34. Гурулева Т.Л. *Формирование личности новоевразийского типа в системе высшего языкового востоковедческогоо бразования (на материале китаеведческого образования)*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Улан-Удэ, 2011.
35. Демидова Т.В., Соловьева Т.М., Баров С.А. О когнитивно-семантическом подходе в изучении китайского языка. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2020; Т. 11, № 1: 48–63.
36. Кочергин И.В. *Очерки лингводидактики китайского языка*: научное издание. Москва: Восточная книга, 2012.
37. Курдюмов В.А. Динамический подход к научному изучению китайского языка. *III Готлибовские чтения: Востоковедение и регионоведение Азиатско-Тихоокеанского региона в фокусе современности*: материалы Международной научной конференции. Иркутск, 2019: 285–291.
38. Андреанова Л.К. Психологические барьеры при изучении китайского языка *Colloquium-Journal*. 2019; № 28-5 (52): 49–51.
39. Geertz C. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books, 1973.
40. Terrence O. *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge, 1993.
41. Gass S., Selinker L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge, 2008.

References

1. Vitgenshtejn L. *Logiko-filosofskij traktat*. Perevod s nemeckogo L. Dobrosel'skogo. Moskva: AST, 2018.
2. Searle J. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, 1969.
3. Frege G. On Sense and Reference. *In The Philosophical Review.* 1992; № 100 (3): 209-230.
4. Sossyur F. de. *Kurs obschej lingvistiki*. Moskva: Logos, 1998.
5. Ayer A. *Jules Language, Truth and Logic.* Gollancz. London, 1936.
6. Wittgenstein L. *Philosophical Investigations*. Blackwell. Berkeley, 1953.
7. Benjamin W. *The Task of the Translator*. New York, 1968: 69-82.
8. Whorf B.L. *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf.* Cambridge, 1956.
9. Sepir `E. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii*. Perevod s anglijskogo A.E. Kibrik. Moskva, 1993.
10. Humboldt von W. *On Language: The Diversity of Human Language-Structure and Its Influence on the Mental Development of Mankind*. Cambridge, 1999.
11. Heidegger M. *Being and Time. Harper Row*. New York, 1962.
12. Hofstede G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Sage Publications. Thousand Oaks. 2001. Available at: https://books.google.ru/books?id=w6z18LJ_1VsC&pg=PA1&hl=ru&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false
13. Bialystok E. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
14. Choi S., Gopnik A.A Language-Universals Perspective on Language and Thought. *In Cognition and Culture*. 2006; Vol. 4: 261-282.
15. Bernstein B. *Class, Codes and Control*. London, 1971.
16. Sartre J.-P. *Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology*. New York: Washington: Square Press, 1943.
17. Bourdieu P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
18. Butler J. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity.* New York: Routledge, 1990.
19. Gadamer Hans-Georg. Truth and Method. Continuum. – New York, 1975
20. Levinas E. *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Pittsburgh Duquesne: University Press, 1969.
21. Nussbaum M.C. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform*. Cambridge, 1997.
22. Gusserl' `E. *Sobranie sochinenij*. Perevod s nemeckogo V.I. Molchanova. Moskva, 1994.
23. Merlo-Ponti M. *Fenomenologiya vospriyatiya*. Perevod s francuzskogo I.S. Vdovinoj, S.L. Fokina. Sankt-Peterburg, 1999
24. Derrida J. *Of Grammatology*. Baltimore Johns: Hopkins University Press, 1967.
25. Fuko M. *Slova i veschi: Arheologiya gumanitarnyh nauk*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Progress, 1977.
26. Pogrebnyak Yu.V., Yuan' Ya., Pashkovskaya N.D. Konceptnyj metod v obuchenii russkomu yazyku inostrannyh uchaschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 239-243.
27. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed. Continuum*. New York, 1970.
28. Wang Y., Hsieh H.-P. A Study of Tandem Language Learning in a Bilingual Context: The Effectiveness of Interaction and Communication Strategies. *Language Learning*.2020; № 70 (1): 183-218.
29. Bahtin M.M. *Problemy po`etiki Dostoevskogo*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1963.
30. Kolb D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, 1984.
31. Lipman M. *Thinking in Education*. Cambridge, 1991.
32. Hobbs R. *Digital and Media Literacy. A Plan of Action*. Aspen, 2010.
33. Boroditsky L. How language shapes thought. *Scientific American*. 2011; № 304 (2): 62-65.
34. Guruleva T.L. *Formirovanie lichnosti novoevrazijskogo tipa v sisteme vysshego yazykovogo vostokovedcheskogoo brazovaniya (na materiale kitaevedcheskogo obrazovaniya)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2011.
35. Demidova T.V., Solov'eva T.M., Barov S.A. O kognitivno-semanticheskom podhode v izuchenii kitajskogo yazyka. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2020; T. 11, № 1: 48-63.
36. Kochergin I.V. *Ocherki lingvodidaktiki kitajskogo yazyka*: nauchnoe izdanie. Moskva: Vostochnaya kniga, 2012.
37. Kurdyumov V.A. Dinamicheskij podhod k nauchnomu izucheniyu kitajskogo yazyka. *III Gotlibovskie chteniya: Vostokovedenie i regionovedenie Aziatsko-Tihookeanskogo regiona v fokuse sovremennosti*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Irkutsk, 2019: 285-291.
38. Andreanova L.K. Psihologicheskie bar'ery pri izuchenii kitajskogo yazyka *Colloquium-Journal*. 2019; № 28-5 (52): 49-51.
39. Geertz C. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books, 1973.
40. Terrence O. *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge, 1993.
41. Gass S., Selinker L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge, 2008.

*Статья поступила в редакцию 03.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-150-154

***Telezhko I.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Institute of the Russian Language, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: telezhko_iv@rudn.ru*
***Korovina L.V.,*** *Cand. of Sciences (Economics), Senior Lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0002-6261-269X, E-mail: korovina_larisa_@mail.ru*
***Salynskaya T.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, State University of Management (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0001-5501-1012, E-mail: salynskayatatiana@mail.ru*

**INTEGRATING DIGITAL TOOLS INTO FOREIGN LANGUAGE TEACHING.** The relevance of the study stems from the need to improve methods and approaches for integrating digital tools into foreign language teaching in the context of the digital transformation of education. The objective of the research is to analyze the impact of modern digital tools on the teaching and learning of foreign languages at universities. The study systematizes the main categories of digital tools used in foreign language teaching. The specific features of using artificial intelligence-based tools are characterized. The authors identify the impact of digital tools on the development of students' language competencies. The work demonstrates effectiveness of a blended approach combining digital technologies with traditional teaching methods. The authors conclude that effective digital transformation of language education requires a systematic approach, including institutional support, technical support, teacher training and methodological support. Only under such conditions will digital tools be able to fully realize their potential and become an integral part of a high-quality, modern and pedagogically sound foreign language teaching process.

*Key words:* **digital tools, foreign language teaching, artificial intelligence, language skills, blended learning**

***И.В. Тележко**, канд. пед. наук, доц., Институт русского языка, Российский университет дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: telezhko_iv@rudn.ru*
***Л.В. Коровина**, канд. экон. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, E-mail: korovina_larisa_@mail.ru*
***Т.В. Салынская**, канд. филол. наук, доц., Государственный университет управления, г. Москва, E-mail: salynskayatatiana@mail.ru*

# ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования методов и подходов к интеграции цифровых инструментов в процесс преподавания иностранных языков в контексте цифровой трансформации образования. Целью исследования является анализ влияния современных цифровых инструментов на процесс преподавания и изучения иностранных языков в вузах. В исследовании систематизированы основные категории цифровых инструментов, применяемых при преподавании иностранных языков. Охарактеризованы особенности использования инструментов на основе искусственного интеллекта. Выявлено влияние цифровых инструментов на формирование языковых компетенций студентов. Показана эффективность смешанного подхода, сочетающего цифровые технологии с традиционными методами обучения. Авторы делают вывод о том, что эффективная цифровая трансформация языкового образования требует системного подхода, включающего институциональную поддержку, техническое обеспечение, подготовку преподавателей и методическое сопровождение. Только при таких условиях цифровые инструменты смогут в полной мере реализовать свой потенциал и стать неотъемлемой частью качественного, современного и педагогически обоснованного процесса преподавания ИЯ.

*Ключевые слова:* **цифровые инструменты, преподавание иностранных языков, искусственный интеллект, языковые компетентности, смешанное обучение**

Цифровизация (цифровая трансформация) – это основная характеристика современного этапа экономического и социального развития. Цифровизация прежде всего предполагает трансформацию значимой информации в цифровую форму для обеспечения ее эффективного использования в различных областях человеческой деятельности и формирования новых коммуникативных и познавательных возможностей. Глобальная цифровизация формирует новый тип культуры современного общества – цифровую, требующую модернизации и развития системы профессионального образования в направлении готовности к адекватному использованию возможностей технологических новаций. Цифровизацию, на наш взгляд, целесообразно трактовать как тренд эффективного мирового развития лишь в том случае, если она сопровождается эффективным использованием ее результатов.

Высшее образование не может находиться в стороне от этого процесса и сегодня переживает период значительных трансформаций, обусловленных как мировыми тенденциями цифровизации образовательного пространства, так и специфическими вызовами, такими как период пандемии, который стал основным катализатором ускоренного внедрения цифровых инструментов во всех областях высшего образования, в частности в преподавании иностранных языков (ИЯ).

Цифровизация высшего образования рассматривается как системное внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во все аспекты образовательной деятельности. Использование цифровых технологий в образовании на сегодня является одним из важнейших и устойчивых трендов в развитии мирового образовательного процесса. В контексте преподавания ИЯ это означает изменение образовательной парадигмы: интеграция инновационных цифровых инструментов, в частности интерактивных мобильных приложений, образовательных игр, платформ на основе искусственного интеллекта и геймифицированных ресурсов способствует созданию интерактивной образовательной среды, в которой доминирует принцип обучения через деятельность. За счет повышения эмоционального привлечения студентов цифровые инструменты способствуют снижению когнитивного барьера при использовании ИЯ в устном и письменном общении.

Особую актуальность приобретает применение мультимедийных технологий – видео- и аудиоконтента, интерактивных вебинаров, а также цифровых симуляций коммуникативных ситуаций, имитирующих аутентичную иноязычную среду. Это обеспечивает условия для развития продуктивных навыков речи и письма, формируя у студентов способность эффективно функционировать в реальных межкультурных коммуникационных контекстах.

Актуальность исследования обусловлена потребностью совершенствования методов и подходов к интеграции цифровых инструментов в процесс обучения и изучения ИЯ, что связано с общей тенденцией к цифровизации образования, потребностью повышения его эффективности, доступности и соответствия современным требованиям рынка труда. Владение иностранными языками остается одним из ключевых навыков для будущих специалистов, а потому поиск оптимальных методов их преподавания является чрезвычайно значимым.

Итак, в этом контексте важным является анализ возможностей использования цифровых инструментов для адаптации образовательного процесса к новым условиям и потребностям, особенно учитывая то, что цифровые ресурсы постоянно развиваются, совершенствуются и открывают новые пути повышения эффективности обучения.

Труды по проблеме цифровизации образования, в частности в области обучения ИЯ, а также использования ИКТ в учебном процессе, охватывают широкий спектр исследований, в которых заложены теоретические основы внедрения информационных технологий в образовательный процесс.

Специфику использования цифровых технологий именно в преподавании ИЯ рассматривают в своих работах С.В. Титова, М.В. Староверова [1], Д.Г. Васьбиева [2], Е.Н. Бобонова, А.Р. Леденева, С.М. Жантован [3], Т. Ткачева [4] и др. исследователи, отмечая значительный потенциал цифровых инструментов для формирования и развития иноязычной коммуникативной компетентности.

По мнению исследователей, внедрение цифровых технологий в практику преподавания ИЯ может решить ряд важных проблем учебного процесса, в частности сократить временной разрыв между знакомством с новыми явлениями и контролем результатов, преодолеть проблемы недостаточной дифференцированности обучения и учета индивидуальных особенностей студентов, наладить процесс целенаправленного обучения студентов приемам самостоятельной работы [3].

Ряд исследований посвящен потенциалу использования инструментов искусственного интеллекта (ИИ) в преподавании и изучении ИЯ. Так, в частности, Е.А. Елтанская, А.В. Аржановская отмечают, что технологии ИИ способствуют формированию коммуникативной компетентности, создают условия для адаптивного обучения, персонализированной поддержки и интерактивного взаимодействия [5]. Особое внимание уделяется чат-ботам на основе больших языковых моделей, которые обеспечивают объяснение грамматического материала, обогащение лексики и симуляцию диалога [6].

Результаты исследований показывают, что ИИ, в частности ChatGPT, может быть эффективно использован для создания учебных материалов, тестов и заданий, а также для развития профессиональных курсов по английскому языку [7].

Дидактический опыт, представленный в работах, свидетельствует о положительном влиянии цифровых технологий на автономность обучения, мотивационные аспекты и развитие критического мышления студентов. Значительное внимание в исследованиях уделяется также этическим аспектам использования ИИ в образовании и соответствию технологических инноваций педагогическим принципам. Так, например, Vo T., Truong D., Nguyen P. при исследовании роли цифровых технологий в процессе обучения английскому языку как иностранному сосредоточились на влиянии преподавателя на самостоятельное использование учащимися цифровых ресурсов, выявив в целом положительный опыт участников исследования в области технологически ориентированного обучения языку [8].

В исследовании Пичковой Л.С., Караваевой Е.М., Кулемековой М.В. [9] была установлена связь между частотой использования студентами цифровых технологий и уровнем их языковой подготовки, что свидетельствует о связи между уровнем владения ИЯ и интенсивностью использования цифровых технологий, а также о потенциале этих инструментов для повышения мотивации и эффективности обучения. При этом исследователи рассматривают цифровые технологии как фактор, активизирующий когнитивные ресурсы учащихся, способствуя лучшим результатам обучения, и формулируют выводы относительно эффективной интеграции технологий в языковое образование [10].

Целью исследования является анализ влияния современных цифровых инструментов на процесс преподавания и изучения ИЯ в вузах.

Для достижения этой цели определены следующие задачи: систематизировать и охарактеризовать основные категории современных цифровых инструментов, используемых в преподавании ИЯ; проанализировать особенности применения инструментов на основе ИИ в изучении ИЯ; определить влияние цифровых инструментов на эффективность формирования языковых компетенций студентов; выявить основные вызовы и трудности, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты при использовании цифровых инструментов в процессе обучения.

В процессе исследования был применен комплексный подход с использованием общенаучных и специальных педагогических методов для анализа роли цифровых инструментов в изучении ИЯ: с помощью метода системного анализа были выявлены взаимосвязи между различными категориями цифровых инструментов и определено их влияние на формирование языковых компетенций студентов; с помощью методов анализа и синтеза осуществлен анализ теоре-

тических источников исследования, классификация цифровых инструментов и обобщены результаты исследований; с помощью компаративного метода осуществлено сравнение эффективности различных цифровых инструментов для развития отдельных языковых компетенций.

Новизна исследования заключается в комплексном анализе цифровых инструментов, в частности на основе ИИ, и их влияния на трансформацию роли преподавателя в современной образовательной среде.

Теоретическая значимость исследования состоит в системном анализе современных цифровых инструментов, влияющих на формирование иноязычных компетенций студентов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы для усовершенствования методик преподавания ИЯ, повышения цифровой компетентности преподавателей и разработки эффективных моделей смешанного обучения.

Знание ИЯ на высоком уровне сегодня рассматривается как составляющая культурной компетентности личности и как весомый фактор профессиональной успешности студентов. Традиционные педагогические подходы, основанные на усвоении грамматических структур и лексических единиц, составляют методологическую основу для формирования базовой языковой компетентности студентов. Вместе с тем интеграция цифровых инструментов значительно расширяет возможности традиционной модели преподавания.

В целом цифровые технологии в области языкового образования представляют собой систему современных цифровых инструментов и методик их имплементации, которые ориентированы на повышение результативности изучения ИЯ.

Результаты анализа научных источников и педагогической практики свидетельствуют об активном использовании в вузах различных категорий цифровых инструментов в процессе преподавания ИЯ. Прежде всего, применяются платформы для дистанционного обучения и управления образовательным процессом (LMS), в частности Moodle, Google Classroom и Microsoft Teams, которые обеспечивают организацию образовательного процесса, в частности размещение учебных материалов, реализацию индивидуальных и групповых заданий, проведение онлайн-тестирования. Также способствуют текущему и итоговому контролю знаний и систематической обратной связи между преподавателем и студентами, осуществляют мониторинг учебных достижений студентов, позволяют отслеживать динамику формирования языковых навыков и обеспечивают прозрачность оценивания результатов обучения. Для синхронного взаимодействия могут быть использованы мессенджеры, позволяющие проводить занятия в режиме реального времени с использованием функций демонстрации экрана, работы в малых группах и записи занятий [2].

Значительное распространение получили также специализированные интерактивные онлайн-платформы для изучения ИЯ, такие как Duolingo, Rosetta Stone, Quizlet и Wordwall, которые предоставляют доступ к большому массиву аутентичных материалов и дополняют основной курс интерактивными задачами, способствуя повышению мотивации студентов к обучению, и демонстрируют высокую эффективность в формировании базовых языковых компетентностей. Эти ресурсы обеспечивают автономный режим обучения, сочетая адаптивную подачу учебного материала с элементами мультимодального взаимодействия. Благодаря дифференциации упражнений на аудирование, лексику, грамматику и устную речь, пользователь имеет возможность постепенно осваивать языковую систему английского языка в соответствии с собственным темпом.

Наряду с этим применение технологий виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальностей создают модели аутентичной иноязычной среды. Виртуальные симуляции позволяют студентам взаимодействовать с цифровыми объектами в условно реальных социокультурных ситуациях. Такое применение обеспечивает развитие ситуативно обусловленного речевого поведения, способствует уменьшению тревожности во время устного общения и формирует положительную мотивацию к обучению.

Отдельную нишу в цифровой среде занимают мобильные приложения, которые могут быть внедрены во внеаудиторную самостоятельную работу. Благодаря структурированным лексическим блокам, повторяющимся упражнениям и механизмам внутреннего соревнования (уровни, достижения) такие инструменты позволяют удерживать интерес пользователя и поддерживать регулярность учебной деятельности. Характерными чертами мобильных приложений являются их мультимедийность и гипертекстуальность, которые позволяют ускорить и улучшить процесс изучения ИЯ, выработать устойчивые речевые шаблоны, навыки общения, усвоить правила грамматики. Мобильные словари, кроме транскрипции и грамматических статей, выполняют функцию озвучивания и распознавания голосового ввода лексических единиц. Таким образом, мобильные технологии (мобильные приложения) позволяют лучше организовать как автономное (самостоятельное) обучение, так и обучение в группах по разработанным учебным курсам в мобильных форматах; способствуют повышению мотивации за счет использования знакомых им технических средств [1].

Отдельную категорию составляют инструменты для создания учебного контента (Genially, Animaker, Powtoon), позволяющие формировать визуально привлекательные, интерактивные образовательные ресурсы согласно требованиям цифровой среды [4]. Так, Animaker интегрируется с Moodle и позволяет создавать интерактивные видео, презентации, тесты и другие мультимедийные ресурсы. Powtoon используется для создания инфографики, постеров, карт знаний, что особенно полезно для визуализации сложных понятий и процессов.

Достаточно интересной и практически полезной является платформа Genially, которая имеет большой дидактический потенциал для применения в изучении и преподавании ИЯ, позволяя создавать интерактивные презентации, образовательные игры, виртуальные экскурсии, викторины, тренажеры и мини-курсы без необходимости программирования. Эта платформа сочетает в себе элементы геймификации, визуализации и интерактивности, что соответствует принципам современной педагогики.

В процессе преподавания ИЯ интерактивная платформа Genially, имея значительный дидактический потенциал, может быть применена в обучении различным аспектам языка, в частности при формировании грамматической, лексической и коммуникативной компетентностей. Genially может быть использована для создания интерактивных упражнений по грамматике и лексике; развития навыков чтения и аудирования с использованием текстов, видео и аудио; визуализации культурных аспектов языковой среды; тренировки устной речи посредством симуляции коммуникативных ситуаций.

Благодаря Genially можно реализовать геймифицированную форму выполнения заданий, которая позволит повысить мотивацию студентов и будет способствовать лучшему запоминанию грамматических структур: студенты могут проходить игровые упражнения на классификацию типов предложений, дополнение предложений с вариантами выбора, перевод предложений с контекстуальным усилением. Визуально-анимированные элементы при этом способствуют лучшему пониманию грамматических структур и стимулируют аналитическое мышление.

Улучшить усвоение лексики возможно с помощью созданных в Genially интерактивных флеш-карточек, облаков слов, семантических карт или тематических викторин. Выполнять эту работу можно как индивидуально, так в групповой форме, что в любом случае приведет к активизации новой лексики. Для развития устной речи возможно применение симулированных в Genially коммуникативных ситуаций, в частности посредством виртуальных диалогов или интерактивных сценариев, что способствует развитию навыков монологической и диалогической речи.

Каждый из указанных цифровых инструментов выполняет свою функцию в учебном процессе: одни обеспечивают доступ к ресурсам, другие способствуют созданию учебного контента, третьи развивают языковые навыки. Их рациональное использование позволяет повысить качество образовательного процесса, сделать его интерактивным, адаптивным и ориентированным на потребности современного студента.

На современном этапе цифровой трансформации образования особого внимания заслуживают инструменты на основе ИИ, которые открывают новые возможности в преподавании и изучении ИЯ. Эти инструменты в своей работе используют алгоритмы обработки естественного языка и имеют пользовательские интерфейсы, имитирующие привычные интерфейсы онлайн-платформ и приложений для общения, что дает им возможность взаимодействовать с пользователями в форме текстового диалога для предоставления ответов на вопросы, объяснения сложных понятий и концептов, а также предоставлять рекомендации или даже моделировать реальные коммуникативные ситуации. Применение инструментов на основе ИИ обеспечивает высокий уровень персонализации учебного процесса, способствует развитию языковой компетентности студентов и значительно повышает эффективность образовательного взаимодействия.

Инструменты на основе ИИ, такие как ChatGPT и Grammarly, все активнее интегрируются в образовательный процесс. Чат-боты на базе больших языковых моделей способны выполнять различные функциональные роли – виртуальных тьюторов, консультантов, языковых тренеров или персональных помощников. При условии правильного дидактического подхода они эффективно используются как инструменты для языковой практики: ведение диалога, объяснение грамматических правил, перевода и толкования лексики, моделирование коммуникативных ситуаций. Такие инструменты адаптируются к уровню подготовки студентов, способствуют развитию коммуникативной компетентности, поскольку создают условия для постоянной языковой практики, независимой от физического присутствия преподавателя, и одновременно снижают психологический барьер у студентов [6].

Ключевым преимуществом ИИ является способность к персонализации учебного процесса. Интеллектуальные системы анализируют ошибки студентов, выявляют пробелы в знаниях и формируют индивидуальные рекомендации и упражнения, что позволяет адаптировать обучение к потребностям конкретного пользователя. ИИ также активно используется для создания учебного контента. Как показывает исследование [7], возможности ИИ эффективно реализуются при разработке текстов для чтения, генерирования упражнений различного типа, создания глоссариев, лексических и грамматических задач. Это позволяет не только оптимизировать подготовку к занятиям, но и, в соответствии с принципами адаптивного обучения, сделать учебные материалы более разнообразными и соответствующими конкретным образовательным потребностям и уровню студентов, что значительно повышает эффективность усвоения языкового материала.

В процессе оценки результатов обучения и предоставления обратной связи инструменты ИИ также демонстрируют высокую эффективность. Так, сервис Grammarly способен к автоматической проверке письменных работ на наличие

грамматических, стилистических и лексических ошибок. Это способствует повышению самостоятельности студентов, поскольку они получают мгновенную обратную связь с подробным описанием недостатков выполненной работы, что позволяет оперативно совершенствовать свои языковые навыки.

Практика показывает, что в настоящее время чат-боты активно используются студентами, например, при подготовке к устным ответам, отработке новой лексики, создании учебных диалогов или написании эссе. Преподаватели, в свою очередь, используют чат-боты для объяснения сложных грамматических структур, создания индивидуальных учебных заданий или генерации языковых примеров для аудиторной работы [6]. Вышеперечисленные примеры демонстрируют потенциал ИИ как одного из основных цифровых инструментов языкового образования.

Таким образом, внедрение в обучение ИЯ цифровых инструментов на основе ИИ открывает широкие перспективы для индивидуализации обучения ИЯ, повышения мотивации и создания контента на основе мгновенной обратной связи, что способствует более эффективному усвоению языкового материала.

В контексте цифровой трансформации образовательной среды особую актуальность приобретает влияние цифровых инструментов на развитие языковых компетенций студентов. Современные цифровые технологии позволяют реализовать инновационные подходы к обучению ИЯ, создавая условия для индивидуализации, адаптации и повышения эффективности образовательного процесса. Анализ научных источников и практического опыта позволяет выделить пути формирования ключевых языковых компетенций с помощью цифровых средств.

Навыки аудирования существенно повышаются благодаря широкому доступу к аутентичным аудио- и видеоматериалам различного уровня сложности. Слушатели могут работать с подкастами, аудиокнигами и видеоинформацией, которая подается с субтитрами или без них. Такой подход способствует навыку аудирования (восприятия речи на слух), позволяя ознакомиться с различными акцентами, темпами речи и стилями коммуникации, что в целом способствует формированию полноценной аудитивной компетентности.

Компетентность в сфере *устной речи* развивается благодаря широкому спектру цифровых возможностей, среди которых особую роль играют чат-боты, платформы для видеообщения и инструменты для записи собственной речи. Студенты получают возможность тренировать произношение, участвовать в виртуальных диалогах в режиме реального времени или моделировать коммуникативные ситуации с помощью ИИ. Эти возможности в значительной степени компенсируют ограниченность индивидуальной речевой практики на традиционных аудиторных занятиях.

Не менее существенное влияние цифровые технологии оказывают на развитие *навыков чтения*, поскольку при их использовании студенты имеют возможность работать с большим количеством адаптированных текстов, которые сопровождаются комментариями, интерактивными объяснениями и ссылками на словари. При подборе материала для адаптированных текстов учитывается уровень языковой подготовки студентов, что обеспечивает постепенное усложнение содержания текстов и, в свою очередь, стимулирует рост читательской компетентности, обогащает словарный запас и способствует совершенствованию навыков понимания текста.

Благодаря доступу к цифровым сервисам, обеспечивающим проверку грамматики, стилистики и логической последовательности текста, у студентов развиваются *навыки письма*. Студенты могут писать тексты в режиме совместного редактирования, пользоваться шаблонами письменных заданий, а также получать оперативную обратную связь, что позволяет исправлять ошибки в процессе письма. Такое мгновенное взаимодействие способствует повышению речевой автономии и формированию критического отношения к собственной письменной речи.

Формирование *лексических навыков* осуществляется с помощью интерактивных словарей, систем флеш-карт, а также платформ с элементами геймификации, которые мотивируют к регулярной практике и повторению изученного. Благодаря персонализированному подходу и использованию визуальных, ассоциативных и контекстуальных подсказок процесс усвоения новых слов становится более гибким и привлекательным для студентов [3].

Грамматические навыки формируются с помощью интерактивных упражнений с мгновенной обратной связью и визуализации грамматических структур. Цифровые инструменты способны не только объяснять правила, но и выявлять слабые места в знаниях конкретного студента, предлагая целенаправленную практику для их преодоления. Такой подход способствует индивидуализации грамматической тренировки и повышению ее результативности.

В контексте развития коммуникативных навыков преимуществом будет и то, что такие инструменты с высоким уровнем точности и логичности могут как генерировать и имитировать естественный язык, стилистику и т. д., так и интерпретировать ее. Что, безусловно, является значительным преимуществом для процесса овладения ИЯ, поскольку у пользователей есть возможность по запросу получить консультацию относительно проблемных языковых концептов, грамматических правил, лексических аспектов. Так, например, чат-бот может объяснять лексические значения в конкретном контексте. Система может предоставлять детальные толкования слов с учетом индивидуальных особенностей пользователя и контекста употребления [7]. Например, если слово имеет многозначную природу, ИИ может сгенерировать примеры, которые проиллюстрируют различные оттенки его значения. Это позволяет глубже понять семантические особенности, изучить грамматические формы, колокации, стилистические нюансы и типичные коммуникативные ситуации употребления.

Помимо развития языковой компетентности, цифровые инструменты играют важную роль в формировании критического мышления, что является важной составляющей современного языкового образования. Интеграция видеоматериалов, инфографики, подкастов и цифровых статей в учебные модули стимулирует аналитическую активность студентов. При этом активизируются когнитивные стратегии оценивания, обобщения и аргументации, что соответствует требованиям академической иноязычной коммуникации.

Также важно отметить, что цифровые инструменты способствуют построению коммуникативно ориентированной образовательной среды посредством интерактивного сотрудничества студентов в социальных сетях, блогах и форумах, что способствует развитию навыков коллективного решения проблем.

Несмотря на многочисленные преимущества цифровых технологий, их применение в преподавании ИЯ сопровождается рядом вызовов. В частности, технические трудности обусловлены необходимостью регулярного обновления программного обеспечения и возможными сбоями во время онлайн-занятий при использовании программного обеспечения из недружественных стран. Дополнительные сложности возникают в случае несовместимости отдельных платформ с различными типами устройства.

Педагогические вызовы включают недостаточный уровень цифровой компетентности как студентов, так и преподавателей, а также трудности с интеграцией цифровых инструментов в уже устоявшиеся образовательные методики [10]. Это требует переосмысления подходов к оценке результатов обучения, в частности при использовании инструментов ИИ, что, в свою очередь, актуализирует проблему самостоятельности выполненных задач и потенциального злоупотребления возможностями ИИ.

Психологические трудности также являются важным вызовом. Так, длительное использование цифровых устройств может вызывать явление так называемой «экранной усталости», что снижает мотивацию к обучению, а несовершенная самоорганизация студентов при обучении в дистанционном формате может негативно сказываться на успешности.

Институциональные барьеры, такие как отсутствие системной поддержки преподавателей в процессе цифровизации и консерватизм учебных программ, также сдерживают полноценное внедрение инноваций. Неспособность оценочных механизмов к адаптации к новым условиям обучения дополнительно усложняет учет специфики цифровой среды при оценке результатов обучения.

Таким образом, цифровые инструменты в преподавании ИЯ предоставляют значительные возможности для развития языковых и речевых компетенций, однако их эффективное внедрение требует системного подхода, повышения цифровой грамотности участников образовательного процесса, адаптации педагогических стратегий и преодоления технических и организационных барьеров.

В целом анализ возможностей использования цифровых инструментов в преподавании ИЯ в вузах позволяет выделить ключевые тенденции, определяющие направления дальнейшего развития образовательного процесса в условиях цифровой трансформации. Одним из важнейших изменений является трансформация роли преподавателя. Внедрение цифровых технологий, в частности базирующихся на ИИ, меняет традиционное понимание преподавательской деятельности. Если раньше преподаватель выступал, прежде всего, источником знаний, то сейчас все чаще исполняет роль фасилитатора образовательного процесса, основная задача которого – не только передача знаний, но и поддержка студентов в выборе оптимальных цифровых инструментов для обучения, а также развитие критического мышления. Этот процесс требует постоянного повышения цифровой компетентности педагогов.

Как отмечает Д.Г. Васьбиева [2], использование цифровых технологий обеспечивает эффективную коммуникацию между участниками образовательного процесса, в том числе через электронную почту, мессенджеры, видеосвязь. Таким образом, цифровые технологии не только обогащают образовательный процесс, но и повышают его гибкость, адаптивность и привлекательность для студентов.

В то же время важно соблюдать баланс между использованием цифровых инструментов и живым межличностным общением, что является основополагающим элементом формирования коммуникативной компетентности. Ни одна технология не способна полностью заменить аутентичную языковую среду, в которой формируется естественная речевая реакция, невербальная коммуникация и межкультурная чувствительность. Как свидетельствует исследование Пичковой Л.С., Караваевой Е.М., Кулемековой М.В. [9], даже самые современные цифровые решения требуют качественного педагогического сопровождения, чтобы обеспечить их максимальную эффективность. В этом контексте целесообразно применение модели смешанного обучения (blended learning), позволяющей сочетать потенциал цифровых технологий с преимуществами традиционного аудиторного обучения. При этом сочетание традиционных и цифровых форм обучения создает условия для формирования адаптивного, гибкого и ориентированного на студента образовательного пространства.

Исследования таких ученых, как Сысоев П.В., Филатов Е.М. [6], а также Barrot J.S. [7], демонстрируют потенциал ChatGPT при разработке силабусов и образовательных материалов, однако подчеркивают необходимость критического отношения к сгенерированному контенту. В связи с этим возникает потребность в разработке четких этических норм и правил использования инструментов ИИ в учебном процессе, что предполагает, как информационное просвещение студентов, так и соответствующую корректировку заданий преподавателями с целью стимулирования самостоятельности.

Одним из ключевых преимуществ цифровых инструментов является их потенциал в контексте персонализации учебного процесса. Традиционные образовательные модели часто не учитывают многообразие стилей обучения, темпов усвоения информации и индивидуальных потребностей студентов. Вместе с тем цифровые платформы, особенно адаптивные системы, основанные на технологиях ИИ, позволяют строить индивидуальные траектории обучения. Как отмечают исследователи [3], подобные системы способны анализировать типичные ошибки студентов и автоматически предлагать задания, направленные на их преодоление. Такой подход обеспечивает гибкость и адаптивность образовательного процесса, а также положительно влияет на учебную мотивацию. Исследование Vo T., Truong D., Nguyen P. [8] подтверждает тот факт, что персонализированный подход, основанный на использовании цифровых технологий, повышает мотивацию к изучению ИЯ и способствует достижению более высоких учебных результатов, поскольку студенты чувствуют, что учебный процесс адаптирован именно к их потребностям.

В контексте стремительного распространения цифровых технологий возрастает значение развития критического мышления как одной из ключевых образовательных компетентностей. Студенты должны научиться не только эффективно использовать цифровые инструменты, но и критически оценивать качество полученной информации, понимать ее происхождение, достоверность и релевантность. Особенно это касается контента, созданного с помощью ИИ, который может содержать фактологические ошибки. В этом случае роль преподавателя заключается в развитии у студентов навыков анализа и верификации информации. Цифровые инструменты в преподавании ИЯ открывают новые возможности для персонализации, повышения мотивации и развития критического мышления. Благодаря современным цифровым инструментам расширяются возможности для разнообразия методических материалов и форм обучения. Электронные образовательные платформы, цифровые инструменты, адаптированные к образовательным целям, искусственный интеллект существенно модернизируют обмен информацией между преподавателями и студентами. Они обеспечивают мгновенную обратную связь, позволяют автоматизировать процессы оценки и мониторинга академической успеваемости. Подобные нововведения направлены на более полное удовлетворение образовательных потребностей студентов и создание более гибкой, динамичной учебной среды. В то же время результативность цифровой трансформации образовательного процесса напрямую зависит от уровня цифровой грамотности участников обучения, а эффективное использование цифровых инструментов требует от преподавателей новых подходов к планированию, организации и оцениванию учебного процесса, а также системной поддержки со стороны образовательных институтов. Успешная интеграция цифровых технологий возможна только при условии сохранения баланса между инновациями и педагогической целесообразностью, этической ответственностью и живым человеческим общением.

Обобщая результаты исследования, можно утверждать, что цифровые инструменты значительно расширяют возможности организации обучения ИЯ в вузах, а их использование обеспечивает гибкость, доступ к аутентичным материалам, непрерывную языковую практику и мгновенную обратную связь. Особую роль играют инструменты на основе ИИ, которые позволяют персонализировать обучение, учитывая индивидуальные потребности студентов, автоматизировать рутинные процессы и формировать адаптивные образовательные траектории.

В то же время цифровизация образования сопровождается рядом вызовов, среди которых наиболее значимыми являются недостаточный уровень цифровой компетентности преподавателей, а также методическая неготовность к интеграции новых инструментов в учебный процесс. Кроме того, существует потребность в четких этических принципах использования ИИ, в частности по предупреждению плагиата и недобросовестного выполнения заданий.

В таких условиях трансформируется роль преподавателя, который предстает не только источником знаний, но и фасилитатором, модератором и наставником, способным эффективно интегрировать цифровые инструменты в учебный процесс. При этом наиболее эффективной моделью обучения может стать смешанный подход, сочетающий преимущества цифровых технологий с живым общением, обеспечивая развитие как языковых, так и коммуникативных навыков. Не менее важным является развитие критического мышления студентов, позволяющего оценивать качество цифрового контента и выявлять ограничения цифровых технологий.

Таким образом, эффективная цифровая трансформация языкового образования требует системного подхода, включающего институциональную поддержку, техническое обеспечение, подготовку преподавателей и методическое сопровождение. Только при таких условиях цифровые инструменты смогут в полной мере реализовать свой потенциал и стать неотъемлемой частью качественного, современного и педагогически обоснованного процесса преподавания ИЯ.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой системного подхода к интеграции цифровых инструментов в учебный процесс и определением этических основ использования ИИ в образовательной среде.

Библиографический список


1. Титова С.В., Староверова М.В. Этапы цифровизации языкового образования в XX–XXI вв. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023; № 3: 25–45.
2. Васьбиева Д.Г. К вопросу об использовании современных цифровых технологий в обучении иностранному языку в вузе. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2023; Т. 13, № 2: 24–31.
3. Бобонова Е.Н., Леденева А.Р., Жантован С.М. Применение информационных технологий и цифровых образовательных ресурсов при обучении английскому языку. *Вестник педагогических наук*. 2024; № 3: 95–100.
4. Ткачева Т. Специфика использования цифровых технологий в преподавании английского языка в неязыковых вузах. *Культура и безопасность*. 2023; № 4: 42–50.
5. Елтанская Е.А., Аржановская А.В. Технологии применения искусственного интеллекта в обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 43–46.
6. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2023; Т. 28, № 1: 66–72.
7. Barrot J.S. Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*. 2023; Vol. 57: 100745.
8. Vo T., Truong D., Nguyen P. The impact of digital technology on content and language integrated learning in higher education: A systematic review of literature. *ICTE Conference Proceedings*. 2023; Vol. 3: 137–147.
9. Пичкова Л.С., Караваева Е.М., Кулемекова М.В. Роль цифровых технологий в изучении иностранного языка в контексте парадигмы непрерывного образования. *Право и управление. XXI век*. 2023; Т. 19, № 1: 66–73.
10. Мэн Ж. Интеграция цифровых ресурсов в методику интерактивного иноязычного обучения. *Педагогическое образование в России*. 2024; № 6: 202–210.


References


1. Titova S.V., Staroverova M.V. `Etapy cifrovizacii yazykovogo obrazovaniya v XX-XXI vv. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2023; № 3: 25-45.
2. Vas'bieva D.G. K voprosu ob ispol'zovanii sovremennyh cifrovyh tehnologij v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2023; T. 13, № 2: 24-31.
3. Bobonova E.N., Ledeneva A.R., Zhantovan S.M. Primenenie informacionnyh tehnologij i cifrovyh obrazovatel'nyh resursov pri obuchenii anglijskomu yazyku. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2024; № 3: 95-100.
4. Tkacheva T. Specifika ispol'zovaniya cifrovyh tehnologij v prepodavanii anglijskogo yazyka v neyazykovyh vuzah. *Kul'tura i bezopasnost'*. 2023; № 4: 42-50.
5. Eltanskaya E.A., Arzhanovskaya A.V. Tehnologii primeneniya iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 43-46.
6. Sysoev P.V., Filatov E.M. Chat-boty v obuchenii inostrannomu yazyku: preimuschestva i spornye voprosy. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023; T. 28, № 1: 66-72.
7. Barrot J.S. Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*. 2023; Vol. 57: 100745.
8. Vo T., Truong D., Nguyen P. The impact of digital technology on content and language integrated learning in higher education: A systematic review of literature. *ICTE Conference Proceedings*. 2023; Vol. 3: 137-147.
9. Pichkova L.C., Karavaeva E.M., Kulemekova M.V. Rol' cifrovyh tehnologij v izuchenii inostrannogo yazyka v kontekste paradigmy nepreryvnogo obrazovaniya. *Pravo i upravlenie. XXI vek*. 2023; T. 19, № 1: 66-73.
10. M`en Zh. Integraciya cifrovyh resursov v metodiku interaktivnogo inoyazychnogo obucheniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2024; № 6: 202-210.


*Статья поступила в редакцию 03.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-155-158

***Sizov Yu.N.,*** *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

**ON THE FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF A BOATMAN-TRAINER.** In the article, the author reveals the relevance of the topic and its importance for the professional training of future maritime transport specialists. Based on the study of the approaches of Russian scientists, the essence of the professionally important qualities of seafarers and ship captains has been determined. The characteristic features of the phenomenon of professionally important qualities and the author's definition of the term of professionally important qualities of a ship captain cadet are given. The task of the study is to develop a new classification of the professionally important qualities of a ship captain cadet as a future maritime transport specialist based on the generalization of the results of research conducted by Russian scientists, observations, and the author's own professional experience. The following methods are used: analysis of scientific and educational literature; study of previously conducted research on the essence of professional and personal qualities and their composition; observation, synthesis, comparison, and classification. The selected methods proved to be effective enough for a comprehensive coverage of the topic. In the course of the conducted research, an original classification of professionally significant qualities specific to cadets-ship captains is successfully developed. This classification represents a significant contribution to scientific knowledge, possessing pronounced novelty, as well as a significant potential for further theoretical developments and practical application in the training of specialists, and is of interest to management personnel, teachers of educational institutions of professional education, postgraduate students and undergraduates, students.

*Key words:* **education, cadets, maritime university, professionally important qualities, professional training, abilities, formation, characteristics**

***Ю.Н. Сизов****, канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

# К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТА-СУДОВОДИТЕЛЯ

В статье раскрывается актуальность темы и её важность для профессиональной подготовки будущих специалистов морского транспорта. На основе изучения подходов отечественных ученых определена сущность профессионально важных качеств моряков и судоводителей. Приводятся характерные черты феномена «профессионально важные качества». Дано авторское определение термину «профессионально важные качества курсанта-судоводителя». Цель исследования: на основе обобщения результатов исследований, выполненных отечественными учеными, наблюдениями и профессионального опыта автора разработать новую классификацию профессионально важных качеств курсанта-судоводителя как будущего специалиста морского транспорта. Применены следующие методы: анализ научной и учебно-методической литературы; изучение ранее выполненных исследований о сущности ПВК и их составе; наблюдение, синтез, сравнение, классификация. Выбранные методы оказались достаточно эффективными для всеобъемлющего освещения темы. В ходе проведённого исследования была успешно разработана оригинальная классификация профессионально значимых качеств, специфичных для курсантов-судоводителей. Данная классификация представляет собой существенный вклад в научное знание, обладая выраженной новизной, а также значительным потенциалом для дальнейших теоретических разработок и практического применения в подготовке специалистов и представляет интерес для руководящего состава, преподавателей учебных заведений профессионального образования, аспирантов и магистрантов, учащейся молодежи.

*Ключевые слова:* **воспитание, курсанты, морской университет, профессионально важные качества, профессиональная подготовка, способности, формирование, характерные особенности**

Основная задача морских учебных заведений России заключается в формировании высококвалифицированных специалистов, обладающих сформированными профессионально важными качествами (ПВК), способных эффективно работать в ключевых областях отечественного морского и речного транспорта.

Актуальность изучаемой темы подтверждается несколькими факторами:

– установлением строгих квалификационных и профессиональных стандартов для моряков (руководящие документы Международной морской организации (IMO), Международной организации труда (МОТ), а также Российской Федерации (КТМ РФ, Устав службы на морских судах);

– специфическими условиями профессионального обучения в морских образовательных организациях, направленных на формирование и развитие у курсантов требуемых профессионально важных качеств;

– важностью ПВК в укреплении профессионального самоопределения курсантов, формировании у них профессионального патриотизма;

– потребностью сформированных ПВК у будущих специалистов как основы эффективной профессиональной деятельности. От их наличия у будущих выпускников зависит безопасность мореплавания, сплоченность экипажей, живучесть судна и качественное выполнение производственных заданий.

Следовательно, актуальность темы неоспорима.

Объект исследования: профессионально важные качества морских специалистов и курсантов морских специальностей.

Предмет исследования: комплекс ПВК курсанта-судоводителя.

Цель исследования: на основе подходов отечественных ученых к ПВК специалистов морского транспорта определить состав ПВК курсантов-судоводителей.

Задачи исследования: 1) проанализировать теоретические подходы ученых к сущности и составу ПВК морских специалистов; 2) определить характерные черты ПВК личности современного профессионала; 3) определить состав ПВК курсанта-судоводителя; 4) разработать классификацию ПВК курсанта-судоводителя.

Научная новизна исследования: предложена новая классификация профессионально важных качеств курсанта-судоводителя

Теоретическая значимость заключается в обогащении теории профессиональной педагогики конкретизированным составом характерных черт ПВК морских специалистов, а также ПВК курсанта-судоводителя.

Практическая значимость: итоги данного исследования обладают значимым потенциалом для имплементации в систему морского профессионального образования. Они могут быть использованы для оптимизации процедур психологического скрининга и оценки профессиональной пригодности, обеспечения комплексного психологического сопровождения и интервенции, а также для разработки научно обоснованных рекомендаций по интеграции компонентов профессионального становления в симуляционные программы подготовки будущих специалистов морской отрасли.

Методы исследования: анализ научной и учебно-методической литературы; изучение ранее выполненных исследований о сущности ПВК и их составе; наблюдение, синтез, сравнение, классификация.

Профессиональный стандарт «Судоводитель» (приказ Минтруда России от 29.11.2019 №745н) устанавливает требования к ключевым профессиональным качествам, навыкам и знаниям судоводителя. Его главная задача – обеспечение высокого уровня профессионализма судоводителей, гарантирующего безопасность судоходства, транспортировки грузов и пассажиров, а также эффективное управление судном и экипажем.

Однако документ не содержит перечень ПВК курсанта-судоводителя как будущего специалиста морского транспорта, что ориентирует на необходимость его разработки.

Сущностные положения и формулировку определения понятия «профессионально важные качества» в отечественную науку ввел ученый-психолог, профессор В.Д. Шадриков. Согласно его взглядам, ПВК определяются как индивидуальные характеристики субъекта, оказывающие влияние на продуктивность деятельности и успешность её освоения. Автор акцентировал внимание на двойственной природе ПВК: они выступают как исходные предпосылки для осуществления профессиональной деятельности, так и формируются в процессе её выполнения, претерпевая совершенствование, трансформацию и развитие в ходе трудовой деятельности [1].

Некоторые аспекты темы формирования ПВК у курсантов-моряков исследовали А.Н. Аносов, А.Б. Борисов, С.А. Данченко, И.В. Зуб, С.В. Козик, О.К. Митракова, М.И. Нарватов, В.Н. Окунев Е.В. Пекарь, И.И. Панков, А.П. Смягликова и др.

Так, С.В. Козик трактует ПВК судоводителя как комплекс индивидуально-психологических особенностей человека, которые непосредственно связаны с успешностью выполнения профессиональной деятельности и обеспечивают эффективное решение задач в условиях морской среды. В его работах ПВК рассматриваются в сопоставлении с другими характеристиками личности, такими как черты характера, компетенции, способности и психические новообразования [2]. Он подчёркивает, что ПВК не являются статичными чертами, а формируются и развиваются в процессе обучения и профессиональной деятельности. Автор выделяет механизмы их развития, включая социализацию, воспитание, воспитывающее обучение и системогенез профессиональной деятельности. С.В. Козик

также акцентирует внимание на особенностях профессиональной деятельности моряков, которые влияют на структуру ПВК. К таким особенностям относятся работа в условиях неопределённости и динамически меняющейся среды; необходимость быстрого принятия решений в стрессовых ситуациях; высокая ответственность за безопасность судна и экипажа; взаимодействие с техническими системами и коллективом. Ученый предложил концепцию «Система формирования профессионально важных качеств», которая включает диагностику уровня развития ПВК; подбор методик психодиагностического обследования; разработку математических моделей оценки ПВК; автоматизацию процедур диагностики.

С.А. Данченко рассматривает ПВК судоводителя через призму специфики профессиональной деятельности в морских условиях и акцентирует внимание на психофизиологических и психологических характеристиках, необходимых для эффективного выполнения обязанностей [3]. В её работах особое внимание уделяется таким качествам, как произвольное внимание и эмоциональная устойчивость, которые определяются как ключевые для судоводителей. С.А. Данченко в соавторстве с Е.В. Пекарь и А.Н. Аносовым подчеркивает критическую роль определённых человеческих качеств в обеспечении оптимальной производительности системы «человек – машина», в частности, ее влияния на скорость, своевременность и безошибочность. Авторы также обращают внимание на то, что современные условия работы судоводителя создают дополнительные вызовы, обусловленные ростом технической сложности судов, удалённым характером управления, необходимостью интерпретации закодированных данных, увеличением темпа и сложности производственных операций, а также экстремальной средой. Перед лицом этих событий судоводитель должен обладать стальными нервами и отточенным интеллектом, чтобы принимать верные решения [4].

Как видим, исследование С.А. Данченко акцентирует внимание на том, что ключевые профессиональные компетенции (ПВК) формируются в ходе профессиональной подготовки, неотъемлемой частью которой является тренажёрное обучение. Полученные экспериментальные результаты демонстрируют, что использование тренажёров, в частности для радиолокационной подготовки и освоения морской электронной картографии, эффективно развивает произвольное внимание и повышает эмоциональную устойчивость у курсантов, обучающихся на судоводителей.

Таким образом, трактовка С.А. Данченко акцентирует внимание на динамическом взаимодействии личностных и психофизиологических характеристик, которые обеспечивают надёжность и эффективность профессиональной деятельности в специфических условиях морского транспорта.

И.И. Панков и соавторы придерживаются мнения, что концепт профессионально важных качеств моряка охватывает спектр когнитивных и личностных детерминант, имманентно необходимых для оптимальной реализации профессиональных компетенций в морской среде [5].

Произведенный анализ подходов отечественных ученых позволяет установить характерные черты ПВК специалиста морского транспорта. Они:

– представляют собой мультифакторный конструкт, интегрирующий когнитивные и личностные предикторы успешности профессиональной деятельности в контексте морских компетенций;

– это необходимые умственные и личностные качества для успешной работы;

– формируются в процессе профессионального обучения;

– они динамичны;

– развиваются и совершенствуются в ходе деятельности;

– структурообразующие для любой деятельности;

– обладают своей уникальной структурой, включающей разные компоненты в зависимости от контекста;

– соответствуют требованиям к человеку какой-либо определенной профессии;

– являются предпосылкой профессиональной деятельности;

– опираются на способности человека к будущей профессиональной деятельности;

– являются новообразованиями, потому что совершенствуются, преобразуются и развиваются непосредственно в ходе труда;

– содействуют лучшей учебе и работе;

– делают моряка успешным в выбранной профессии;

– меняют личность к лучшему.

К ПВК относятся особенности нервной системы, то, как работают мысли и чувства, личные черты характера, цели и стремления индивида, а также то, что он знает и во что верит.

Базируясь на вышеизложенном, можем определить, что под термином «профессионально важные качества курсанта-судоводителя» следует понимать совокупность качеств, которые обеспечивают эффективность профессионального обучения в морском вузе и последующего выполнения будущей профессиональной деятельности на судах морского транспорта.

Какими же ПВК должен обладать курсант-судоводитель?

По мнению А.В. Батаршева, таковыми ПВК у будущего судоводителями должны быть [6]:

– *социальная ответственность и высокий уровень трудовой и технологической дисциплины, сознательность*. Такие качества важны для обеспечения безопасности мореплавания и соблюдения правил;

– *развитое техническое, оперативное и творческое мышление*. Судоводитель должен уметь анализировать ситуацию, принимать решения на основе технических данных и быстро адаптироваться к меняющимся условиям;

– *способность принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях*. Профессия часто требует оперативного реагирования в условиях неопределённости;

– *развитые волевые качества*. К ним относятся самоконтроль, решительность, настойчивость, которые помогают сохранять концентрацию и выполнять задачи в сложных условиях;

– *коммуникабельность*. Умение эффективно взаимодействовать с экипажем, другими судами и береговыми службами.

С.В. Козик относит к важнейшим ПВК судоводителя следующие: *когнитивные способности* (аналитическое мышление, пространственное воображение, память); *эмоционально-волевые качества* (самоконтроль, стрессоустойчивость, решительность); *коммуникативные навыки* (умение работать в команде, чёткая передача информации); *профессиональные навыки и знания* (знание навигации, правил мореплавания, технических характеристик судна). И.В. Зуб утверждает: для успешного выполнения профессиональных обязанностей судоводителю необходимо наличие комплекса психофизиологических и личностных качеств. Перечень необходимых компетенций включает высокую степень психоэмоциональной стабильности, сбалансированность нервной системы, автономность в процессе принятия решений, развитые волевые качества (выдержка и решительность), выраженную целеустремленность, а также адекватный уровень физической выносливости. Дополнительно критически значимыми являются статокинетическая и статодинамическая устойчивости, способность к эффективной адаптации в условиях морской качки (индикатор надежности вестибулярного аппарата), высокая степень координации движений, общее соматическое здоровье и точность зрительно-моторной координации (глазомер) [7]. Согласно классификации Е.А. Климова, профессия моряка, включая специализацию судоводителя, классифицируется в рамках группы «человек – техника». Для успешного выполнения профессиональных обязанностей требуются следующие психофизиологические качества: развитое техническое мышление, способность к быстрому переключению и длительной концентрации внимания, развитое пространственное воображение, хорошая оперативная память, высокая скорость реакции и отличная координация движений. Также необходима устойчивость нервной системы к внешним раздражителям и способность переносить однообразные или монотонные условия труда [8].

О.К. Митракова включает в состав ПВК судоводителя ответственность, профессиональные ЗУН, выдержку, дисциплинированность, скорость мышления, моральные качества, коммуникативные способности, умение принимать решения, настойчивость, интерес к работе [9]. Согласно позиции А.Н. Томилина, к ПВК судоводителя также относятся такие качества, как готовность к лидерству, приверженность принципу единоначалья, требовательность к себе и подчиненным, способность к оправданному риску, умение мобилизовать и настроить экипаж (коллектив) на успешное решение транспортно-производственных задач и добиваться их реализации [10]. Т.П. Оборочан [11], Л.В. Асилян [12], И.Е. Некрасова [13] отмечают важность наличия правовой культуры для результативной деятельности командного состава транспортных судов, к числу которых относятся и судоводители.

В целях активизации процесса формирования ПВК курсанта-судоводителя целесообразно:

– сориентировать профессорско-преподавательский состав морского вуза на качественное решение данной образовательной задачи;

– развить познавательный интерес курсантов к теме ПВК [14];

– применить потенциал тренажерной подготовки в интересах формирования у курсантов-судоводителей произвольного внимания и эмоциональной устойчивости как важнейших профессионально важных качеств будущего морского специалиста.

Курсант-судоводитель как будущий специалист морского транспорта должен обладать комплексом профессионально важных качеств, которые необходимы для выполнения должностных обязанностей, обеспечения безопасности мореплавания и точности движения судна по заданному курсу.

Опираясь на результаты исследований отечественных ученых, можем определить и конкретизировать состав основных ПВК курсанта-судоводителя, классифицируя их по шести группам: морально-нравственные, психолого-профессиональные, технико-профессиональные, коммуникативные, лидерские и физической направленности (табл. 1).

Следовательно, ПВК охватывают всю совокупность качеств субъекта деятельности, определяющих эффективность профессиональной деятельности. Сюда входят и особенности нервной системы, физические данные, личностные показатели и способности человек.

В заключение следует отметить, что формирование ПВК у курсантов судоводителей – это одна из актуальнейших и важнейших задач морского образования. Под «профессионально важными качествами курсанта-судоводителя» подразумевается спектр индивидуальных характеристик и свойств, которые являются ключевыми для формирования профессиональной компетентности и обеспечивают эффективность процесса освоения будущей специальности.

Таблица 1

Профессионально важные качества курсанта-судоводителя

| Качество | Содержание понятия |
|---|---|
| ***Морально-нравственные*** | |
| Гуманность | – совокупность нравственно-психологических характеристик личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности |
| Совесть | – способность личности самостоятельно формулировать нравственные обязанности, реализовывать нравственный самоконтроль, требовать от себя их выполнения и производить оценку совершаемых поступков |
| Справедливость | – подразумевает способность следовать правде и придерживаться истинных суждений о поступках людей и других обстоятельствах |
| Чувство долга | – внутреннее ощущение ответственности, которое мотивирует выполнять определённые обязательства независимо от личного удобства или желания |
| Принципиальность | – характеризует стремление личности поступать в строгом соответствии со своими убеждениями в любых жизненных ситуациях |
| Правовая культура | – знание, признание, уважение и соблюдение международных и отечественных правовых норм |
| ***Психолого-профессиональные*** | |
| Ответственность | – чувство долга, умение держать слово и отвечать за свои поступки, обязательность |
| Эмоциональная устойчивость | – способность сохранять хладнокровие и спокойствие даже в неблагоприятных ситуациях |
| Решительность | – способность действовать самостоятельно, своевременно, смело и обоснованно в необычных ситуациях, умение идти на риск |
| Выдержка | – самообладание, сдержанность в проявлении чувств, самоконтроль и самоорганизация, терпение в длительных и кропотливых делах |
| Дисциплинированность | – исполнительность, умение подчиняться, собранность, подтянутость, самодисциплина, следование предписаниям, распорядку дня |
| Оперативность | – способность быстро и эффективно реагировать на возникающие ситуации, принимать решения и выполнять задачи |
| ***Технико-профессиональные*** | |
| Организационно-аналитические | Умение быстро считывать, обобщать и обрабатывать показания приборов |
| Штурманские | Умение пользоваться навигационными картами и пособиями |
| Технико-управленческие | Умение управлять радиоэлектронными и техническими системами судовождения и связи |
| Технико-эксплуатационные | Умение использовать радиолокационные станции, системы автоматизированной радиолокационной прокладки, автоматические информационные системы |
| ***Коммуникативные*** | |
| Коммуникативная компетентность | – умение выбрать необходимый коммуникативный код, обеспечивающий адекватное восприятие и целенаправленную передачу информации в конкретной ситуации |
| Эффективность коммуникации с другими людьми | – необходимо уметь разграничивать официальную и неофициальную ситуации общения, использовать как вербальные, так и невербальные (жесты, позы, мимика) средства взаимодействия с деловыми партнёрами |
| Точность передачи информации | – умение избегать ошибки при передаче информации, что обеспечивает безопасность мореплавания, судна, груза и человеческой жизни на море |
| ***Лидерские*** | |
| Навыки руководства | – умение возглавить и направить действия людей в аварийной ситуации, включая умение обеспечить соответствующей информацией членов судоэкипажа и других лиц о том, какие действия от них требуются в данный момент |
| Адаптивность | – способность быстро корректировать планы при возникновении непредвиденных ситуаций |
| Работа в команде | – умение способствовать созданию позитивной командной среды, поощрять открытое общение и эффективно делегировать задачи |
| Решение проблем | – умение мыслить критически, анализировать ситуации и разрабатывать практические решения |
| ***Физической направленности*** | |
| Общая выносливость | – физические нагрузки во время несения вахты носят статический характер, в основном приходятся на мышцы спины и ног, что предъявляет высокие требования к общей и статической выносливости |
| Реакция на движущийся объект | – способность человека быстро и точно реагировать на нестандартные перемещения определённого объекта в условиях дефицита времени и пространства |
| Статокинетическая и статодинамическая устойчивость | – отражают способность человека сохранять ориентировку в пространстве и осуществлять функцию равновесия при активных и пассивных перемещениях |
| Устойчивость вестибулярного аппарата | – способность хорошо переносить морскую качку. Восприимчивость к качке зависит от состояния здоровья, индивидуальных особенностей организма |
| Глазомер | – способность точно определять расстояние без использования инструментов, приборов и каких-либо специальных процедур измерения |
| Устойчивость к укачиванию | – во время шторма судоводитель должен сохранять работоспособность |

В рамках проведенного исследования была создана оригинальная система классификации профессионально значимых характеристик для курсантов-судоводителей, включающая шесть групп ПВК – морально-нравственные, психолого-профессиональные, технико-профессиональные, коммуникативные, лидерские и физической направленности. Данная работа отличается научной новизной, а также имеет существенное теоретическое и практическое значение. Собранные в ходе исследования материалы могут быть ценным ресурсом для руководящего состава и преподавательского корпуса морских учебных заведений, а также других образовательных организаций Российской Федерации. Для дальнейшего развития темы рекомендуется сфокусировать усилия на эмпирической апробации сформулированных теоретических положений.

Библиографический список

1. Шадриков В.Д. *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. Москва: Наука, 1982.
2. Козик С.В. *Профессионально важные качества судоводителя и их формирование*: учебное пособие. Москва: Директ-Медиа, 2021.
3. Данченко С.А. *Профессиональная направленность моряков*: учебное пособие. Владивосток: Морской государственный университет, 2005.
4. Пекарь Е.В., Аносов А.Н., Данченко С.А. Формирование профессионально важных качеств курсантов-судоводителей в процессе обучения на тренажере. *Прикладная психология и педагогика*. 2021; Т. 6, № 2: 110–124.
5. Панков И.И., Смягликова А.П., Окунев В.Н. Применение методов психологической диагностики для определения текущего состояния профессионально важных качеств моряков. *Вестник Государственного университета морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова*. 2015; № 4 (32): 235–237.
6. Батаршев А.В., Алексеева И.Ю., Майорова Е.В. Диагностика профессионально важных качеств. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
7. Зуб И.В. Особенности профессионально-прикладной физической подготовки курсантов, обучающихся по направлению «Судовождение». *Современные наукоемкие технологии*. 2020; № 7: 225–230.
8. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*. Москва: Академия, 2010.
9. Митракова О.К. Профессионально важные качества личности судоводителя по данным экспертной оценки. *Научные труды Дальрыбвтуза*. 2007; № 19: 423–431.
10. Томилин А.Н. *Стратегия формирования лидерских качеств у курсантов морского вуза*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
11. Оборочан Т.П., Томилин А.Н. *Педагогические аспекты формирования правовой культуры у курсантов неюридических специальностей морского университета*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
12. Асилян Л.В., Томилин А.Н. Аксиологический подход как основа формирования правовой культуры курсантов морского университета. *Разработка и применение наукоёмких технологий в интересах модернизации современного общества*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна, 2025: 115–119.
13. Некрасова И.Е. Характерные проблемы и тенденции правового воспитания современной учащейся молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 1 (116): 64–68.
14. Томилин А.Н. Моделирование процесса формирования познавательного интереса курсантов к конвенционной подготовке. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 5 (114): 9–13.

References

1. Shadrikov V.D. *Problemy sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti*. Moskva: Nauka, 1982.
2. Kozik S.V. *Professional'no vazhnye kachestva sudovoditelya i ih formirovanie*: uchebnoe posobie. Moskva: Direkt-Media, 2021.
3. Danchenko S.A. *Professional'naya napravlennost' moryakov*: uchebnoe posobie. Vladivostok: Morskoj gosudarstvennyj universitet, 2005.
4. Pekar' E.V., Anosov A.N., Danchenko S.A. Formirovanie professional'no vazhnyh kachestv kursantov-sudovoditelej v processe obucheniya na trenazhere. *Prikladnaya psihologiya i pedagogika*. 2021; T. 6, № 2: 110-124.
5. Pankov I.I., Smyaglikova A.P., Okunev V.N. Primenenie metodov psihologicheskoj diagnostiki dlya opredeleniya tekuschego sostoyaniya professional'no vazhnyh kachestv moryakov. *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta morskogo i rechnogo flota imeni admirala S.O. Makarova*. 2015; № 4 (32): 235-237.
6. Batarshev A.V., Alekseeva I.Yu., Majorova E.V. Diagnostika professional'no vazhnyh kachestv. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.
7. Zub I.V. Osobennosti professional'no-prikladnoj fizicheskoj podgotovki kursantov, obuchayuschihsya po napravleniyu «Sudovozhdenie». *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2020; № 7: 225-230.
8. Klimov E.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Moskva: Akademiya, 2010.
9. Mitrakova O.K. Professional'no vazhnye kachestva lichnosti sudovoditelya po dannym `ekspertnoj ocenki. *Nauchnye trudy Dal'rybvtuza*. 2007; № 19: 423-431.
10. Tomilin A.N. *Strategiya formirovaniya liderskih kachestv u kursantov morskogo vuza*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.
11. Oborochan T.P., Tomilin A.N. *Pedagogicheskie aspekty formirovaniya pravovoj kul'tury u kursantov neyuridicheskih special'nostej morskogo universiteta*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.
12. Asilyan L.V., Tomilin A.N. Aksiologicheskij podhod kak osnova formirovaniya pravovoj kul'tury kursantov morskogo universiteta. *Razrabotka i primenenie naukoemkih tehnologij v interesah modernizacii sovremennogo obschestva*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: A`eterna, 2025: 115-119.
13. Nekrasova I.E. Harakternye problemy i tendencii pravovogo vospitaniya sovremennoj uchaschejsya molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 1 (116): 64-68.
14. Tomilin A.N. Modelirovanie processa formirovaniya poznavatel'nogo interesa kursantov k konvencionnoj podgotovke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 5 (114): 9-13.

*Статья поступила в редакцию 04.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-158-161

***Malysheva E.N.,*** *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: selenanmal@gmail.com*

**THE SYSTEM OF CAREER GUIDANCE AT THE FACULTY OF INFORMATION, LIBRARY AND MUSEUM TECHNOLOGIES OF THE KEMEROVO STATE INSTITUTE OF CULTURE: MAIN AREAS OF ACTIVITY.** The article presents the career guidance experience of the Faculty of Information, Library, and Museum Technologies at the Kemerovo State Institute of Culture. It examines the areas and forms of career guidance (master classes, professional competitions) that take into account the specific needs of today's applicants for admission to a university. The article notes the relevance of master classes as a form of career guidance, allowing students to develop additional competencies, critical thinking skills, effective communication, and a positive attitude toward their future profession. The author emphasizes the importance of interaction with employers, schools, and secondary vocational education institutions, as well as engaging students in career guidance (by promoting training programs and conducting master classes). The article proposes a number of measures and key areas of activity to improve the career guidance system at the faculty, including engaging employers and graduates in career guidance events, conducting early career guidance, and developing promotional items featuring the university's logo.

*Key words:* **career guidance work, career guidance, professional self-determination, applicants, students**

***Е.Н. Малышева****, канд. физ.-мат. наук, доц., Кемеровский государственный институт культуры, г. Кемерово, E-mail: selenanmal@gmail.com*

# СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ, БИБЛИОТЕЧНЫХ И МУЗЕЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлен опыт профориентационной работы факультета информационных, библиотечных и музейных тенологий Кемеровского государственного института культуры. Рассмотрены направления и формы профориентационной работы (мастер-классы, профессиональные конкурсы), учитывающие особенности современного абитуриента. Автор отмечает важность взаимодействия с работодателями, школами, учреждениями среднего профессионального образования, привлечения студентов к профориентационной работе (освещению направлений подготовки, проведению мастер-классов). В статье предлагается ряд мероприятий и основных направлений деятельности по совершенствованию системы профориентации на факультете, среди которых привлечение работодателей, выпускников к профориентационным мероприятиям, проведение раннего профориентирования, а также разработка сувенирной рекламной продукции с символикой вуза.

*Ключевые слова:* **профориентационная работа, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, абитуриенты, студенты**

В современных условиях цифровизации, демографических изменений общества рынок труда характеризуется динамическим развитием, появлением новых профессий, возрастающими требованиями работодателей к компетенциям специалистов. Согласно исследованию [1], государственные стандарты в области труда и образования отстают от реальных потребностей рынка труда, так как существует разрыв между определенным в них перечнем профессий и спектром должностей, который используют работодатели. Это осложняет профессиональную ориентацию, затрудняя

выбор будущей профессии, соответствующей актуальным потребностям экономики.

Профессиональная ориентация играет важную роль в формировании человеческого капитала страны, обеспечивая эффективное распределение трудовых ресурсов и повышение конкурентоспособности национальной экономики. Для современного общества особенно значима задача подготовки квалифицированных кадров, обладающих необходимыми компетенциями и способствующих устойчивому развитию всех секторов экономики.

Цель профессиональной ориентации – выявление перспектив роста и развития человека, подготовка к изменяющимся условиям в жизни и карьере, формирование уверенного поведения в обществе и на региональном рынке труда [2, с. 211].

Профессиональная ориентация неизменно остается приоритетным направлением в государственной образовательной политике. С 2018 года в стране реализуется федеральный проект «Билет в будущее», направленный на раннюю профессиональную ориентацию школьников. С 1 сентября 2023 года на территории всей Российской Федерации начала действовать унифицированная модель профориентационной работы, направленная на создание единой платформы для профессионального самоопределения учеников 6–11-х классов.

В Кемеровской области – Кузбассе – с 2018 года реализуются проект «Сто дорог – одна моя», направленный на системную, комплексную подготовку к профессиональному самоопределению обучающихся с 1 по 11 классы.

Основным цифровым профориентационным ресурсом Кузбасса, учитывающим требования регионального рынка труда, является портал «Профориентир» (https://proforientir42.ru).

Актуальность работы обусловлена проблемой набора студентов вузами культуры на направления, связанные с подготовкой специалистов для институтов памяти (библиотек, музеев, архивов). В основном это связано с недостаточно полным представлением о профессиональной деятельности данных специалистов. Отсутствие адекватного понимания специфики этих профессий приводит к несоответствию ожиданий и реальности, повышая риск оттока студентов на начальном этапе обучения, поэтому эффективная профориентационная работа приобретает для вуза особое значение, являясь одним из компонентов маркетинговой стратегии учреждения.

Цель исследования состоит в обобщении опыта профориентационной работы, проводимой на факультете информационных, библиотечных и музейных технологий (ФИБиМТ) Кемеровского государственного института культуры (КемГИК).

Задачи исследования связаны с анализом направлений и эффективных форм профориентационной работы факультета, оценкой успешности реализуемой профориентационной стратегии, выявлении проблем и поиском путей их решения.

В качестве методов исследования использовались анализ литературы, анкетирование, наблюдение.

Новизна работы заключается в представлении современной системы профессиональной ориентации, адаптированной к требованиям рынка труда и учитывающей потребности потенциальных абитуриентов.

Теоретическая значимость работы заключается в предложении новых подходов к организации профориентационной деятельности на факультете, направленных на эффективное взаимодействие вуза, образовательных учреждений и организаций-работодателей.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности трансляции опыта профориентационной работы факультета ИБиМТ КемГИК другим образовательным учреждениям, которые занимаются вопросами профессиональной ориентации.

На факультете информационных, библиотечных и музейных технологий (ФИБиМТ) Кемеровского государственного института культуры (КемГИК) профориентационная деятельность занимает значительное место, так как способствует привлечению потенциальных абитуриентов в вуз. Факультетом осуществляется подготовка по направлениям «Библиотечно-информационная деятельность», «Документоведение и архивоведение», «Медиакоммуникации», «Искусства и гуманитарные науки», «Музеология и охрана объектов культурного наследия».

В современных условиях процесс формирования контингента осложняется демографическим спадом, снижением уровня подготовки абитуриентов, их слабой мотивацией к обучению [3].

В соответствии с подходами теории поколений к важным особенностям современного абитуриента относят стремление к самовыражению и раскрытия собственного потенциала, ориентацию на достижение практических результатов, фрагментарность («клиповость») мышления, тенденцию к самоизоляции и уходу в собственный внутренний мир, недостаточную развитость критического анализа, а также повышенную тревожность и дистанцирование от предыдущих поколений [4].

Все эти особенности накладывают определенные требования на профориентационную деятельность факультета.

Профориентационная работа на факультете носит системный характер, ее основными направлениями являются:

– разработка профориентационных материалов;
– сбор сведений о потенциальных абитуриентах;
– работа с учреждениями среднего профессионального образования;
– профориентационная работа в организациях среднего образования;
– работа с работодателями Кузбасса;
– выездные профориентационные акции;
– помощь студентам в профессиональном самоопределении и адаптации к условиям будущей профессии.

Профессиональное становление студентов в ходе образовательного процесса – это система развития их профессиональной компетентности, профессионально важных и личностных качеств, необходимых для успешного выполнения профессиональных функций и задач в будущем [5]. Профессиональная ориентация и адаптация студентов является одним из направлений воспитательной работы, осуществляемой на факультете ИБиМТ. Она реализуется посредством организации встреч с успешными выпускниками, прохождения практик, а также привлечения студентов к профориентации с обучающими школ и учреждений СПО. Вопросы профессионального самоопределения студентов рассматриваются в работах Мишовой В.В., Гусева С.И., Огневой Э.Н., Уленко Ю.В. [6], Сенатовой С.В. [7], Стерлиговой О.П.

Участие студентов в профориентационных мероприятиях факультета способствует более глубокому пониманию профессии, развитию коммуникативных навыков, более осознанного подхода к профессиональному становлению [9].

Важным компонентом системы профориентации на факультете является профессиональное информирование, результатом которого является обеспечение потенциальных абитуриентов комплексной информацией, необходимой для адекватного профессионального самоопределения.

Традиционными каналами распространения профориентационных материалов являются рассылка информационных писем по адресам электронной почты территориальных органов Министерства культуры РФ, органов власти Кемеровской области и ее муниципальных образований, образовательных организаций, а также их распространение студентами в своих регионах. В социальных сетях как инновационных каналах коммуникации, наиболее аутентичных потенциальным абитуриентам, размещаются профориентационные видеоролики по направлениям подготовки факультета.

Регулярно на факультете организуются «Дни открытых дверей», в рамках которых проводятся профориентационные беседы с презентацией направлений подготовки, экскурсии и мастер-классы, направленные на углубление знаний будущих абитуриентов о профессиях.

Мастер-класс как актуальная форма профориентационной работы [10; 11] позволяет раскрыть дополнительные компетенции будущей профессии, развить навыки критического мышления, успешной коммуникации и командной работы, а также развеять ошибочные представления о профессии. К примеру, на портале «Профориентир» представлено устаревшее описание профессии библиотекаря, его основная деятельность сводится к «оказанию информационных услуг населению (подбор литературы, консультирование, составление каталогов), учету и систематизации хранящихся в библиотеке изданий, проведением работ по сохранности имеющегося библиотечного фонда». Однако в настоящее время современный библиотекарь – не только хранитель и популяризатор документального культурного наследия, информационный навигатор, но и специалист в сфере проектирования и создания цифровых ресурсов, владеющий технологиями виртуальной и дополненной реальности, организатор культурно-досуговых и просветительских акций, социальных проектов [12–15].

Тематика мастер-классов, проводимых на факультете ИБиМТ, отражает специфику обучения, позволяя потенциальным абитуриентам получить достоверное представление о профессии, что является важным при осознанном выборе будущего профессионального пути. Примерная тематика профориентационных мастер-классов, реализуемых на факультете ИБиМТ:

– создание цифровых ресурсов с использованием российских конструкторов сайтов;
– технологии индустрии 4.0;
цифровые сервисы для создания мультимедийной продукции;
– цифровые технологии визуализации информации;
– цифровые технологии в архивной деятельности;
– нейросети в обработке изображений;
– создание контента с помощью нейросетей;
– дополненная реальность вокруг нас: создаем AR-проекты сами;
– формирование критического анализа медиаинформации;
– тайны музейных фондохранилищ;
– использование технологии 3D-моделирования в музейной деятельности;
– знакомство с тактильными копиями картин.

Таким образом, вовлечение потенциальных абитуриентов в творческую профессиональную деятельность, использование цифровых технологий, геймификации способствует формированию положительного отношения к профессии и позволит получить абитуриентов уже знакомыми со спецификой выбранной профессии.

Расширению границ профориентационной деятельности способствует проведение заочных профессиональных конкурсов среди потенциальных абитуриентов. Традиционным для факультета ИБиМТ стал конкурс по созданию мультимедийных презентаций «Читай! Твори! Будь ярким!», проводимый на платформе

«ВКонтакте» для обучающихся средних общеобразовательных школ и студентов средних профессиональных учебных заведений. Целью конкурса является популяризация библиотечно-информационной деятельности как инновационной среды для самореализации, развитие цифровой грамотности и медиакомпетентности обучающихся, их духовно-нравственное и эстетическое воспитание, а также создание условий для раскрытия творческого потенциала через создание цифровых продуктов.

Важным направлением профориентационной работы является привлечение абитуриентов к научно-исследовательской деятельности. Студенты образовательных учреждений СПО привлекаются к участию в международной студенческой научно-практической конференции «Культура и искусство: поиски и открытия».

Система профессиональной ориентации будет эффективной при вовлечении в нее представителей не только таких социальных институтов, как школы, колледжи, но и организаций-работодателей.

Взаимодействие факультета ИБиМТ с работодателями осуществляется по следующим направлениям:

– привлечение профессионалов-практиков к преподавания учебных дисциплин для студентов;

– участие в работе государственной аттестационной комиссии;

– совместное участие в научных мероприятиях (конференциях, круглых столах);

– предоставление баз практик для студентов;

выступление ведущих специалистов отрасли перед студентами и преподавателями;

– организация встреч ведущих специалистов отрасли со студентами.

Для определения эффективности профориентационной стратегии, проводимой на факультете ИБиМТ, среди студентов первого курса очной формы обучения направлений подготовки «Библиотечно-информационная деятельность», «Медиакоммуникации», «Документоведение и архивоведение», «Музеология и охрана объектов культурного наследия» было проведено анкетирование.

На вопрос «Когда по времени вы определились с выбором вуза?» выделяются три основные группы ответов: 28% абитуриентов приступают к активному поиску вуза после сдачи ЕГЭ, 24% – за год до поступления и 24% – в последний момент. По 5% приходится на ответы «За 2 – 3 года до поступления», «затрудняюсь ответить» и «я здесь случайно». При этом следует отметить, что имеются студенты, которые «всегда собирались в КемГИК», они составляют 9% от общего числа респондентов (рис. 1).

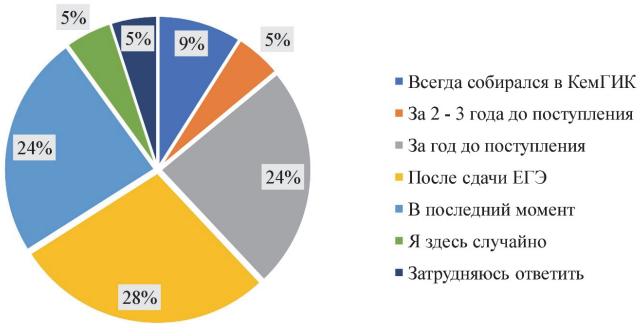



Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос о времени принятия решения о выборе вуза

На вопрос «Откуда вы узнали о выбранном направлении подготовки?» самая большая группа студентов (27,7%) указала основным источником информации справочники вузов. На такие каналы информирования, как представители вуза, проводившие профориентацию, рекламная информация на сайте КемГИК приходится по 19,4%. В меньшей степени источниками информирования стали друзья или знакомые, учителя школ/колледжей, социальные сети и родители (рис. 2).

На принятие респондентами решения о своем профессиональном пути повлияли советы учителей (32%), выступление преподавателей факультета (21%), встречи с выпускниками (21%), реклама вуза в Интернете (13%). К советам родителей прислушались 13% респондентов.

Большинство студентов при выборе вуза наиболее важным считают высокий уровень образования и профессиональной подготовки (72,2%), что дает высокую оценку репутации факультета информационных библиотечных и музейных технологий КемГИК. Важность благоприятной атмосферы в вузе отметили 55,6% респондентов. По 38,9% студентов подчеркнули значимость хорошей материальной базы и наличие условий для внеучебной деятельности. Студенты, обучающиеся по договорам оказания платных услуг, отметили приемлемую стоимость обучения (13,9%). Наименее значимым аспектом при выборе для опрашиваемых является научно-исследовательская деятельность студентов (5,6%). Соответствующие результаты представлены на рис. 3.

Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Откуда вы узнали о выбранном направлении подготовки?»

Рис. 3. Распределение ответов респондентов на вопрос «Что наиболее важно для Вас при выборе вуза?»

Согласно результатам анкетирования, для 60% первокурсников выбранное ими направление находилось в списке их приоритетов. На вопрос «Нравится ли вам сейчас учиться в КемГИК?» подавляющее большинство студентов первого курса (95%) ответили утвердительно.

Следует отметить, что одной из основных проблем при наборе студентов по направлениям подготовки «Медиакоммуникации», «Библиотечно-информационная деятельность» является низкий процент сдающих ЕГЭ по литературе. Недостаточная рекламная кампанию вуза, его уникальных направлений подготовки также оказывает негативное влияние на привлечение потенциальных студентов.

В качестве мероприятий и основных направлений деятельности по совершенствованию системы профориентации можно выделить:

– привлечение работодателей к профориентационным мероприятиям (помогает абитуриентам лучше понять, какие навыки востребованы в профессии и как образовательный процесс может соответствовать актуальным требованиям рынка труда);

– использование репутационного капитала выпускников (выпускники, подчеркивающие свою успешную карьеру, становятся живой рекламой для учебного заведения, оказывая влияние на выбор абитуриентов);

– проведение региональных профессиональных конкурсов (увеличит географический охват потенциальных абитуриентов, при этом возрастает видимость и привлекательность вуза, факультета ИБиМТ);

– проведение раннего профориентирования (позволит целенаправленно готовить будущих абитуриентов);

– разработка сувенирной рекламной продукции с символикой вуза для ее распространения (способствует формированию уникального имиджа вуза, визуальной идентичности, помогая привлекать внимание целевой аудитории и оставляя позитивное впечатление от профориентационных мероприятий).

В заключение отметим, что полученные данные свидетельствуют об эффективности стратегии профориентационной работы, проводимой на факультете ИБиМТ КемГИК, – бывшие абитуриенты не жалеют о своем профессиональном выборе. Основными факторами, влияющими на эффективность системы профессиональной ориентации, являются учет требований современного рынка труда и психологических особенностей современных абитуриентов, интерактивность профориентационных мероприятий (мастер-классы, профессиональные конкурсы), а также ежегодный мониторинг мнения студентов о своем профессиональном выборе.

Таким образом, результаты исследования позволили решить поставленные задачи и достичь цели. В частности, на основе выделенных факторов, оказывающих влияние на эффективность профориентационной деятельности, определены перспективные направления по ее совершенствованию.

Работа может представлять интерес для специалистов, занимающихся профориентационной работой в высших учебных заведениях. Опыт факультета информационных, библиотечных и музейных технологий Кемеровского государственного института культуры может быть использован другими образовательными учреждениями при работе с абитуриентами.

Библиографический список


1. Алиев Д.Ф., Левковская Н.А. Профессии современного рынка труда и модели профессиональных компетенций в профориентационной работе. *Системная психология и социология*. 2025; № 3 (55): 101–110.
2. Кязимов К.Г. *Государственная политика занятости и воспроизводство квалифицированных кадров для новой экономики*. Москва: Директ-Медиа, 2025.
3. Стрельцова М.И. Демографический кризис и реформы высшей школы как факторы снижения качества подготовки выпускников вузов в России. *Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования*. 2024; № 1 (20): 76–87.
4. Морозова И.А., Шевченко С.А., Кузьмина Е.В. Абитуриент вуза как представитель поколения Z: личностные качества и ценностные ориентиры. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2023; Т. 42, № 1: 90–104.
5. Петрова Ж.А. Специфика профессионального становления студентов профессиональных образовательных учреждений. *Материалы III Международной молодежной научно-практической конференции*. Оренбург: Самарский государственный университет путей сообщения, 2024: 73–77.
6. Мишова В.В., Гусев С.И., Огнева Э.Н., Уленко Ю.В. Профессиональное ориентирование студентов в процессе подготовки по направлению «Библиотечно-информационная деятельность». *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2025; № 1 (70): 222–228.
7. Сенатова С.В. Профориентационная деятельность в вузе как технология успешной адаптации студентов к будущей профессии. *Сборник статей VII Международной научно-практической конференции*. Пенза: Наука и Просвещение, 2022: 171–174.
8. Стерлигова О.П. Особенности формирования учебно-профессиональной мотивации в цифровом обществе. *Позиция. Философские проблемы науки и техники*. 2023; № 20: 152–157.
9. Афонина Р.Н. Профориентацинная деятельность студентов как ресурс развития компетенций. *Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования*. 2024; № 6: 161–163.
10. Слива М.Е., Михельсон С.В. Мастер-класс как мотивационный метод профориентационной работы вуза. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2025; № 2 (47): 189–193.
11. Ермакова Т.В. Мастер-классы на базе ВУЗа как элемент долгосрочной профориентационной работы. *Сборник трудов Международной научной конференции*. Воронеж: Научно-исследовательские публикации, 2025: 1258–1262.
12. Барышев Р.А. Формирование модели цифровых компетенций сотрудников университетских библиотек. *Научные и технические библиотеки*. 2021; № 9: 129–149.
13. Жавнерович М.С. Библиотечное дело в России и образование. *Libri Magistri*. 2024; № 2 (28): 57–76.
14. Чи З.Т.Ф. Роль и функции библиотеки в информационном обществе. *Научные и технические библиотеки*. 2024; № 4: 56–67.
15. Челомбитко С.В., Гусев С.И., Боброва Е.И. Технологии виртуальной реальности в образовательной деятельности Кемеровского государственного института культуры. *Научные и технические библиотеки*. 2023; № 8: 141–165.


References


1. Aliev D.F., Levkovskaya N.A. Professii sovremennogo rynka truda i modeli professional'nyh kompetencij v proforientacionnoj rabote. *Sistemnaya psihologiya i sociologiya*. 2025; № 3 (55): 101-110.
2. Kyazimov K.G. *Gosudarstvennaya politika zanyatosti i vosproizvodstvo kvalificirovannyh kadrov dlya novoj `ekonomiki*. Moskva: Direkt-Media, 2025.
3. Strel'cova M.I. Demograficheskij krizis i reformy vysshej shkoly kak faktory snizheniya kachestva podgotovki vypusknikov vuzov v Rossii. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putej soobscheniya: Gumanitarnye issledovaniya*. 2024; № 1 (20): 76-87.
4. Morozova I.A., Shevchenko S.A., Kuz'mina E.V. Abiturient vuza kak predstavitel' pokoleniya Z: lichnostnye kachestva i cennostnye orientiry. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya*. 2023; T. 42, № 1: 90-104.
5. Petrova Zh.A. Specifika professional'nogo stanovleniya studentov professional'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij. *Materialy III Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Orenburg: Samarskij gosudarstvennyj universitet putej soobscheniya, 2024: 73-77.
6. Mishova V.V., Gusev S.I., Ogneva `E.N., Ulenko Yu.V. Professional'noe orientirovanie studentov v processe podgotovki po napravleniyu «Bibliotechno-informacionnaya deyatel'nost'». *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2025; № 1 (70): 222-228.
7. Senatova S.V. Proforientacionnaya deyatel'nost' v vuze kak tehnologiya uspeshnoj adaptacii studentov k buduschej professii. *Sbornik statej VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Penza: Nauka i Prosveschenie, 2022: 171-174.
8. Sterligova O.P. Osobennosti formirovaniya uchebno-professional'noj motivacii v cifrovom obschestve. *Poziciya. Filosofskie problemy nauki i tehniki*. 2023; № 20: 152-157.
9. Afonina R.N. Proforientacinnaya deyatel'nost' studentov kak resurs razvitiya kompetencij. *Filosofskie, sociologicheskie i psihologo-pedagogicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2024; № 6: 161-163.
10. Sliva M.E., Mihel'son S.V. Master-klass kak motivacionnyj metod proforientacionnoj raboty vuza. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2025; № 2 (47): 189-193.
11. Ermakova T.V. Master-klassy na baze VUZa kak `element dolgosrochnoj proforientacionnoj raboty. *Sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Voronezh: Nauchno-issledovatel'skie publikacii, 2025: 1258-1262.
12. Baryshev R.A. Formirovanie modeli cifrovyh kompetencij sotrudnikov universitetskih bibliotek. *Nauchnye i tehnicheskie biblioteki*. 2021; № 9: 129-149.
13. Zhavnerovich M.S. Bibliotechnoe delo v Rossii i obrazovanie. *Libri Magistri*. 2024; № 2 (28): 57-76.
14. Chi Z.T.F. Rol' i funkcii biblioteki v informacionnom obschestve. *Nauchnye i tehnicheskie biblioteki*. 2024; № 4: 56-67.
15. Chelombitko S.V., Gusev S.I., Bobrova E.I. Tehnologii virtual'noj real'nosti v obrazovatel'noj deyatel'nosti Kemerovskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury. *Nauchnye i tehnicheskie biblioteki*. 2023; № 8: 141-165.


*Статья поступила в редакцию 05.03.26*

УДК 378.147:004.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-161-165

***Arzumanova R.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: arzumanova-ra@rudn.ru*

***Bokizhanova G.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Academy "Bolashaq" (Karaganda, Kazakhstan), E-mail: Galiyakaz68@gmail.com*

**THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN INTERNATIONAL MEDICAL STUDENTS AT RUSSIAN UNIVERSITIES.** The article examines the development of intercultural communicative competence in international medical students at Russian universities in the context of digitalization of education. The relevance of the study is determined by the increasing internationalization of medical education and the persistent communication barriers among international students, which traditional methods are not always able to effectively overcome. The aim of the study is to determine the didactic potential of artificial intelligence (AI) tools for solving this problem by analyzing scientific literature and teaching practices. The article proposes and characterizes a typology of AI roles, including the simulation of culture-specific scenarios, the diagnosis of communication errors, the adaptive construction of individual learning paths, the analysis of verbal and non-verbal communication components, and the generation of analytical reports. Particular attention is paid to the analysis of the limitations and risks of AI implementation (cultural stereotyping, ethical and legal aspects). It is concluded that pedagogical support is essential for the effective integration of AI tools into the intercultural training of future doctors.

*Key words:* **artificial intelligence, intercultural communication, international medical students, virtual patient, speech analysis, cultural adaptation, medical education**

***Р.А. Арзуманова**, канд. пед. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: arzumanova-ra@rudn.ru*
***Г.К. Бокижанова**, канд. пед. наук, доц., Академия «Bolashaq», г. Караганда, E-mail: Galiyakaz68@gmail.com*

# РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

В статье рассматривается проблема формирования межкультурной коммуникативной компетенции у иностранных студентов-медиков в российских вузах в условиях цифровизации образования. Актуальность исследования обусловлена ростом интернационализации медицинского образования и наличием устойчивых коммуникативных барьеров у иностранных учащихся, которые традиционные методики не всегда позволяют эффективно преодолеть. Цель работы – на основе анализа научной литературы и педагогической практики определить дидактический потенциал инструментов искусственного интеллекта (ИИ) для решения данной задачи. В статье предложена и охарактеризована типология ролей ИИ, включающая симуляцию культурно-специфичных сценариев, диагностику коммуникативных ошибок, адаптивное построение индивидуальных траекторий обучения, анализ вербальных и невербальных компонентов общения, а также генерацию аналитических отчетов. Особое внимание уделяется анализу ограничений и рисков внедрения ИИ (культурная стереотипизация, этические и правовые аспекты). Сделан вывод о необходимости педагогического сопровождения как обязательного условия эффективной интеграции ИИ-инструментов в процесс межкультурной подготовки будущих врачей.

*Ключевые слова:* **искусственный интеллект, межкультурная коммуникация, иностранные студенты-медики, виртуальный пациент, анализ речи, культурная адаптация, медицинское образование**

Процессы интернационализации, охватившие систему высшего образования в последние десятилетия, привели к устойчивому росту численности иностранных студентов, выбирающих для получения медицинской профессии российские вузы. Будущие врачи, прибывшие из стран ближнего и дальнего зарубежья, вынуждены не только овладевать русским языком на уровне, достаточном для профессионального общения, но и освоить сложные, подчас имплицитные паттерны межкультурного взаимодействия с пациентами – носителями иной лингвокультурной традиции [1; 2]. От того, насколько успешно выпускник-иностранец сможет выстроить диалог с российским пациентом, напрямую зависят точность диагностики, готовность пациента следовать рекомендациям врача и в конечном счете – удовлетворенность медицинской помощью, что неоднократно подтверждалось в исследованиях, посвященных роли коммуникации в клинической практике [3].

Теоретической базой для понимания структуры межкультурной коммуникации служат фундаментальные труды Э. Холла [4] и Г. Хофстеде [5], заложившие основы изучения культурных измерений и их влияния на поведение представителей различных культур. В контексте медицинского образования компетентностный подход, ориентированный на развитие практических навыков общения, разрабатывался в работах Р. Хардена [6]. Вопросы формирования коммуникативной компетентности будущих врачей в России активно исследуются такими авторами, как А.А. Попов [7], М.Ф. Курагина и Н.Г. Жирнова [8], которые подчеркивают значимость пациентоориентированного подхода. Проблемы адаптации иностранных студентов и использования цифровых инструментов в этой связи поднимаются в работах Х. Пэй [2] и С.М. Штурмина [1]. Отдельное направление составляют исследования, посвященные непосредственно применению технологий искусственного интеллекта в медицинском образовании, в частности использованию виртуальных пациентов [9; 10], и этическим аспектам внедрения ИИ [11; 12]. Однако, как показывает анализ, вопрос системного применения ИИ для преодоления именно межкультурных барьеров у иностранных студентов-медиков в российской высшей школе до сих пор не получил должного теоретического осмысления и методической проработки.

В этой связи актуальность настоящего исследования обусловлена противоречием между возрастающими требованиями к межкультурной компетентности будущих врачей-иностранцев и ограниченными возможностями традиционных методик обучения, которые не всегда позволяют эффективно преодолевать устойчивые коммуникативные барьеры в условиях дефицита аудиторного времени и аутентичной речевой практики. Поиск новых педагогических решений закономерно обращает исследователей к потенциалу технологий искусственного интеллекта, однако их применение в столь специфической области требует глубокого методического осмысления и систематизации.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке типологии ролей искусственного интеллекта в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции у иностранных студентов-медиков. Поставленная цель обусловила необходимость решения следующих задач: 1) выявить основные трудности межкультурной коммуникации, характерные для данной категории обучающихся; 2) проанализировать дидактический потенциал существующих и перспективных ИИ-инструментов для их преодоления; 3) предложить и содержательно охарактеризовать типологию ролей искусственного интеллекта в исследуемом процессе; 4) определить ограничения и риски, связанные с использованием данных технологий в обучении межкультурному взаимодействию.

*Объектом* исследования выступает процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции у иностранных студентов-медиков в российских вузах, тогда как предмет исследования составляют дидактический потенциал и функциональные возможности инструментов искусственного интеллекта в рамках данного процесса.

Научная новизна работы заключается в разработке типологии ролей искусственного интеллекта, адаптированной к специфическим задачам обучения межкультурной медицинской коммуникации. В отличие от существующих исследований, рассматривающих применение ИИ в образовании в целом, предложенная классификация (симулятор культурно-специфичных сценариев, диагност коммуникативных ошибок, адаптивный тренажер, анализатор вербальных и невербальных компонентов, генератор аналитических отчетов) позволяет системно представить функционал ИИ-инструментов именно для преодоления межкультурных барьеров у иностранных студентов-медиков.

Теоретическая значимость исследования состоит в приращении научного знания о возможностях интеграции технологий искусственного интеллекта в методику преподавания русского языка как иностранного и дисциплин медицинской коммуникации. Предложенная типология может служить концептуальной основой для дальнейших теоретических и прикладных разработок в области цифровой дидактики и межкультурного образования.

Практическая значимость определяется тем, что полученные результаты и предложенная типология могут быть непосредственно использованы при разработке учебных модулей и специализированных тренажеров для формирования межкультурной компетенции у иностранных студентов-медиков. Материалы исследования найдут применение в практике преподавания, при создании учебно-методических комплексов нового поколения, а также в программах повышения квалификации преподавателей, работающих с иностранным контингентом обучающихся.

Для решения поставленных задач в работе применялся комплекс методов исследования: теоретический анализ научно-методической литературы по проблемам межкультурной коммуникации, цифровизации образования и применения ИИ в медицинском образовании; обобщение педагогического опыта, накопленного авторами в ходе работы с иностранными студентами; метод типологизации, позволивший систематизировать различные функции ИИ-инструментов; а также анализ существующих цифровых решений и их дидактических возможностей для обучения межкультурной коммуникации. Эмпирическую базу исследования составили данные анкетирования и интервьюирования иностранных студентов, видеозаписи учебных консультаций с симулированными пациентами, а также нормативно-правовые документы и корпусы данных русскоязычных медицинских диалогов, используемые в рамках совместных проектов РУДН и Академии «Bolashaq».

Для того чтобы определить, каким образом искусственный интеллект может быть задействован в решении задач межкультурной подготовки, необходимо прежде всего отчетливо представить себе структуру и природу тех трудностей, которые испытывают иностранные студенты-медики. Эмпирической базой для выявления коммуникативных трудностей послужили данные, полученные в ходе комплексного исследования, проводившегося на базе Медицинского института Российского университета дружбы народов и Академии «Bolashaq» в 2024–2025 учебном году. В исследовании приняли участие 87 иностранных студентов-медиков из 12 стран (ближнее и дальнее зарубежье), обучающихся на 3–5 курсах. Использовались следующие методы: анкетирование (адаптированная версия методики Т.О. Гордеевой) [13], полуструктурированные интервью (n = 18), а также анализ 45 видеозаписей учебных консультаций с симулированными пациентами. Результаты анкетирования показали, что 68% респондентов испытывают значительные трудности при интерпретации разговорной лексики и эвфемизмов в речи пациентов. 52% студентов отметили, что им сложно распознавать эмоциональное состояние собеседника и подбирать адекватную реакцию. Анализ видеозаписей учебных консультаций позволил классифицировать типичные ошибки: наиболее частотными оказались прагматические сбои (42% от общего числа зафиксированных ошибок), связанные с переносом коммуникативных стратегий из родной культуры, а также невербальные ошибки (37%), включая неверную интерпретацию зрительного контакта и дистанции общения. В интервью студенты из стран Центральной Азии (Узбекистан, Таджикистан) указывали на трудности с пониманием «скрытых смыслов» в речи российских пациентов, тогда как обучающиеся из стран Африки чаще отмечали проблемы с эмоционально-эмпатий-

ной составляющей общения. К числу наиболее очевидных относятся собственно лингвистические затруднения, связанные с недостаточным владением разговорным регистром медицинского общения. Студенты часто оказываются не готовы к восприятию просторечий, эвфемизмов, уменьшительно-ласкательных форм, которыми изобилует речь реальных пациентов, и испытывают трудности при необходимости распознать эмоционально окрашенную лексику.

Однако более глубокий пласт проблем связан с прагматическим уровнем коммуникации. Будучи носителями иных культурных традиций, студенты нередко переносят в русскоязычное общение стратегии речевого поведения, привычные для их родной культуры. Данное явление хорошо объясняется в рамках теории культурных измерений Г. Хофстеде [5], согласно которой параметры «дистанция власти» и «индивидуализм – коллективизм» во многом определяют модели коммуникативного поведения, принятые в той или иной культуре. Так, выходцы из стран с высокой дистанцией власти склонны к излишне директивным формулировкам, которые российским пациентом могут быть восприняты как грубость, в то время как избыточная мягкость и уклончивость, свойственная представителям некоторых восточных культур, способна породить у пациента сомнения в компетентности врача. Эти различия коррелируют с описанным Э. Холлом [4] противопоставлением высококонтекстных и низкоконтекстных культур: в высококонтекстных культурах (многие азиатские и африканские страны) значительная часть информации передается через невербальный контекст и имплицитные смыслы, тогда как в низкоконтекстных (включая современную российскую городскую культуру) ожидается более прямое и эксплицитное выражение мыслей. Не менее значимы социокультурные расхождения, касающиеся ролевых ожиданий. Российский пациент особенно в молодом и среднем возрасте все чаще ориентирован на партнерскую модель общения, ожидает от врача развернутых объяснений и эмпатийной поддержки, что может не совпадать с представлениями иностранного студента о должной дистанции в отношениях «врач – пациент».

Особого внимания заслуживают невербальные аспекты взаимодействия. В терминологии Э. Холла эти различия относятся к проксемике (организации пространства коммуникации) и хронемике (восприятию времени), которые также являются культурно обусловленными параметрами. Проксемические нормы, допустимая интенсивность жестикуляции и, что наиболее критично, интерпретация зрительного контакта могут радикально различаться в разных культурах. То, что в восточных культурах является знаком уважения (избегание прямого взгляда на старшего или авторитетного собеседника), в российской традиции нередко читается как неискренность, скрытность или даже попытка обмана. Наконец, существуют эмоционально-эмпатийные барьеры, связанные с трудностями распознавания эмоциональных состояний, выраженных в культурно-специфичной форме, и подбором адекватных вербальных и невербальных реакций. Преодоление этого комплекса барьеров требует создания образовательной среды, которая обеспечивала бы погружение в разнообразные культурно-коммуникативные сценарии, гарантировала психологическую безопасность для совершения ошибок и их последующего анализа, предоставляла объективную обратную связь по широкому спектру параметров и позволяла выстраивать персонализированные траектории обучения с учетом индивидуального профиля затруднений каждого студента. Именно здесь открывается пространство для применения инструментов искусственного интеллекта, способных взять на себя ряд функций, которые традиционные педагогические средства реализуют с трудом.

Обращаясь к анализу дидактического потенциала искусственного интеллекта, следует выделить несколько ключевых ролей, которые способны выполнять соответствующие инструменты в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции (табл. 1).

Таблица 1

Типология ролей искусственного интеллекта в формировании межкультурной коммуникативной компетенции

| Роль ИИ | Функция | Дидактические возможности |
|---|---|---|
| Симулятор | Моделирование культурно-специфичных сценариев | Отработка взаимодействия с виртуальными пациентами разных типов |
| Диагност | Выявление коммуникативных ошибок | Анализ прагматических сбоев и межкультурной интерференции |
| Адаптивный тренажер | Построение индивидуальных траекторий | Фокусировка на «слабых местах» студента |
| Анализатор | Оценка вербальных и невербальных компонентов | Анализ зрительного контакта, поз, мимики с учетом культурных норм |
| Генератор отчетов | Формирование аналитической обратной связи | Создание основы для рефлексии с преподавателем |

Первая и наиболее востребованная роль связана с возможностью моделирования или симуляции культурно-специфичных сценариев общения (симулятор). Данная роль реализуется через использование виртуальных пациентов, управляемых искусственным интеллектом. В отличие от стандартизированных пациентов-актеров, виртуальные аналоги доступны в любое время, не подвержены утомлению и, что имеет принципиальное значение, могут быть гибко настроены на воспроизведение самых разных поведенческих паттернов. Для решения задач межкультурной подготовки критическое значение приобретает возможность наделять виртуального пациента не только медицинскими симптомами, но и совокупностью культурно-специфичных черт: особенностями речевого поведения, типичными эмоциональными реакциями, моделями взаимодействия, свойственными различным типам российских пациентов. Это может быть тревожный пациент пожилого возраста, скептически настроенный молодой человек, патерналистски ориентированный посетитель поликлиники или эмоциональный родственник, требующий особого такта. Студент получает возможность в безопасной, «тренировочной» среде многократно отрабатывать те сценарии, которые в реальной практике возникают не так часто, но требуют от врача полной готовности и уверенности.

Вторая роль искусственного интеллекта может быть определена как аналитическая, или диагностическая (диагност). Современные системы обработки естественного языка, дообученные на репрезентативных корпусах русскоязычных медицинских диалогов, способны выявлять не только очевидные грамматические и лексические ошибки, но и более тонкие прагматические сбои, обусловленные межкультурной интерференцией. Анализируя речь студента, система может маркировать отдельные реплики как потенциально неадекватные в данном культурном контексте, например, излишне директивные или, напротив, недостаточно эмпатичные, и предлагать более уместные, стилистически приемлемые варианты формулировок. Особую ценность представляет возможность тонкой настройки таких систем на выявление паттернов, характерных для носителей конкретных языков и культур, что позволяет сделать обратную связь по-настоящему персонализированной.

Третья роль органично вытекает из предыдущей и связана с адаптивными возможностями искусственного интеллекта (тренажер). Накопление данных о серии диалогов, проведенных студентом с виртуальными пациентами, позволяет системе сформировать его индивидуальный «культурно-коммуникативный профиль», в котором находят отражение зоны устойчивых затруднений. Для одного студента это могут быть трудности с распознаванием непрямых просьб, для другого – неспособность адекватно выразить эмпатию, для третьего – устойчиво неверные невербальные паттерны. Основываясь на этом профиле, интеллектуальная система способна автоматически подбирать следующие сценарии, фокусируясь именно на «слабых местах» и постепенно повышая уровень сложности. Так реализуется принцип адаптивного обучения, максимально учитывающего индивидуальные дефициты обучающегося в сфере межкультурной коммуникации.

Четвертая роль становится доступной благодаря интеграции технологий компьютерного зрения в образовательные платформы (анализатор). Речь идет о возможности объективизировать обратную связь по тем компонентам общения, которые традиционно ускользают от внимания как самого студента, так и преподавателя, работающего с группой. Система способна в реальном времени оценивать адекватность зрительного контакта, фиксировать наличие закрытых поз, анализировать соответствие мимики ситуации общения, причем делать это с поправкой на культурные нормы. Если для студента, выросшего в восточной культуре, привычным является избегание прямого взгляда на собеседника, алгоритм может не просто зафиксировать этот факт, но и объяснить, как подобное поведение будет интерпретировано российским пациентом. Тем самым невербальный канал коммуникации, обычно остающийся на периферии обучения, становится предметом целенаправленной тренировки и рефлексии.

Наконец, пятая роль искусственного интеллекта заключается в генерации развернутой аналитической обратной связи и рекомендаций (генератор). По итогам каждого сеанса взаимодействия с виртуальным пациентом система формирует детализированный отчет, включающий не только количественные метрики, но и качественный анализ наиболее успешных и проблемных моментов диалога, а главное – конкретные, практико-ориентированные рекомендации по совершенствованию, сформулированные с учетом культурного контекста. Такой отчет становится содержательной основой для последующей рефлексивной работы, которая должна проводиться уже под руководством преподавателя.

Однако столь широкие возможности ИИ сопряжены с рядом серьезных рисков, требующих критического осмысления. Наиболее серьезным из этих рисков представляется опасность культурной стереотипизации [1]. Любая алгоритмическая система обучается на ограниченном наборе данных, и, если эти данные не отражают всего многообразия реальных культурных проявлений, существует опасность, что искусственный интеллект будет воспроизводить и даже закреплять упрощенные, карикатурные образы «типичного» российского пациента. Если эта тенденция не будет компенсироваться работой квалифицированного преподавателя, у студента может сформироваться искаженное, редуцированное представление о культурном разнообразии, с которым ему предстоит столкнуться в реальной клинической практике. Сказанное актуализирует два взаимосвязанных требования: к репрезентативности обучающих выборок и к обязательному обсуждению границ применимости любых культурных моделей.

Другой важный риск связан с неизбежным редукционизмом, сопровождающим любую попытку алгоритмизировать такой сложный феномен, как культура. Искусственный интеллект способен достаточно успешно моделировать внешние,

наблюдаемые паттерны поведения, однако он не в состоянии передать глубинные ценностно-смысловые основания, стоящие за этими паттернами. Понимание того, почему в данной культуре принято говорить или вести себя определенным образом, почему те или иные слова вызывают ту или иную эмоциональную реакцию, остается за пределами компетенции алгоритма и является зоной исключительной ответственности преподавателя-гуманитария. Не менее значимы этические и правовые аспекты, связанные с использованием систем, предполагающих сбор и обработку биометрических персональных данных – записей голоса, видеоизображений. Это требует неукоснительного соблюдения действующего законодательства, получения информированного согласия от обучающихся и обеспечения полной прозрачности в отношении того, как именно собранные данные будут использоваться и храниться.

Наконец, существует риск технологического детерминизма, то есть иллюзии, что само по себе использование «умных» тренажеров автоматически ведет к формированию требуемых компетенций. Искусственный интеллект – это лишь инструмент, эффективность которого всецело определяется методической грамотностью его применения и, что особенно важно, наличием полноценного педагогического сопровождения. Осознание этих ограничений подводит нас к пониманию тех условий, при которых описанный выше потенциал может быть реализован в полной мере. Ключевым условием выступает не замещение, а органичная интеграция ИИ-инструментов в уже существующую систему обучения, где они дополняют и расширяют, но не подменяют традиционные формы работы – семинары, ролевые игры, анализ клинических случаев, живое обсуждение с преподавателем. Следствием этого становится трансформация роли самого преподавателя, который, освобождаясь от рутинной работы по наблюдению за каждым тренировочным диалогом, получает возможность сосредоточиться на функциях аналитика данных, интерпретатора культурных смыслов, наставника, помогающего студенту осмыслить полученный в виртуальной среде опыт и перенести его в реальный клинический контекст. Именно преподаватель обеспечивает тот самый переход от технологически отработанного навыка к глубокой, осознанной межкультурной компетенции, составляющей неотъемлемую часть профессиональной идентичности современного врача. Не менее важным условием является создание качественного, научно обоснованного контента для ИИ-тренажеров, что требует совместных усилий лингвистов, культурологов, медиков и методистов, направленных на создание библиотек виртуальных пациентов, адекватно отражающих реальное многообразие российского социокультурного пространства.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что искусственный интеллект обладает значительным, хотя и не в полной мере реализованным потенциалом в деле формирования межкультурной коммуникативной компетенции у иностранных студентов-медиков.

В ходе исследования были решены все поставленные задачи. Во-первых, на основе анализа эмпирических данных выявлены и систематизированы основные трудности межкультурной коммуникации, характерные для иностранных студентов-медиков (лингвистические, прагматические, невербальные и эмоционально-эмпатийные барьеры). Во-вторых, проанализирован дидактический потенциал современных ИИ-инструментов применительно к их использованию в медицинском образовании. В-третьих, разработана и содержательно охарактеризована типология ролей искусственного интеллекта в формировании межкультурной коммуникативной компетенции. В-четвертых, определены основные ограничения и риски внедрения ИИ в образовательный процесс (культурная стереотипизация, редукционизм, этико-правовые проблемы, технологический детерминизм).

Предложенная в статье типология этих ролей призвана внести вклад в систематизацию разрозненных практик. Она может рассматриваться как концептуальная опора для дальнейших педагогических исследований и разработок в данной области.

Вместе с тем исследование показывает, что реализация этого потенциала невозможна без отчетливого понимания ограничений и рисков, сопряженных с использованием искусственного интеллекта в столь чувствительной сфере. Опасность культурной стереотипизации, неизбежный редукционизм алгоритмических моделей, этико-правовые проблемы сбора и обработки персональных данных – все это требует самого серьезного отношения и поиска адекватных способов минимизации. Преодоление этих рисков возможно лишь при условии грамотной педагогической интеграции, где искусственный интеллект выступает не самодостаточной технологией, а инструментом, расширяющим и обогащающим деятельность преподавателя, но ни в коем случае не подменяющим его. Роль преподавателя-наставника, обеспечивающего рефлексию, интерпретацию культурных смыслов и перенос сформированных навыков в реальный контекст, не только сохраняется, но и приобретает новое, еще более важное звучание.

Перспективы дальнейших исследований видятся в нескольких направлениях. Необходима разработка и валидация специализированных корпусов русскоязычных медицинских диалогов, размеченных по параметрам, значимым для межкультурного взаимодействия. Требуется создание и апробация конкретных ИИ-тренажеров, ориентированных именно на потребности иностранных студентов-медиков, с последующей оценкой их эффективности в ходе педагогических экспериментов. Важным направлением является изучение влияния предлагаемых подходов на реальную успешность межкультурной коммуникации выпускников в их самостоятельной клинической практике. Примером практического движения в этом направлении может служить разрабатываемая авторами гибридная образовательная модель, интегрирующая инструменты искусственного интеллекта в процесс обучения врачебной коммуникации и предусматривающая возможность ее адаптации для работы с иностранным контингентом обучающихся [14].

Статья адресована преподавателям русского языка как иностранного, исследователям в области методики преподавания, специалистам по медицинской коммуникации, разработчикам образовательных технологий, а также администрации медицинских вузов, занимающейся вопросами цифровой трансформации образования.

Библиографический список


1. Штурмин С.М. Искусственный интеллект и межкультурная коммуникация: новые возможности, вызовы, риски. *Молодой ученый*. 2024; № 32 (531): 26–29.
2. Пэй Х. Особенности применения искусственного интеллекта в преподавании студентам бакалавриата русского как иностранного в Институте русского языка Хэйлунцзянского университета (на примере предмета «Основы русского языка»). *Педагогика и просвещение*. 2025; № 2: 157–175.
3. Street Jr.R.L., Makoul G., Arora N.K., Epstein R.M. How does communication heal? Pathways linking clinician–patient communication to health outcomes. *Patient Education and Counseling*. 2009; № 103 (2).
4. Hall E.T. *Beyond Culture*. New York: Doubleday, 1976.
5. Hofstede G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.
6. Harden R.M., Stamper N. What is a spiral curriculum? *Medical Teacher*. 1999; Vol. 21, № 2: 141–143.
7. Попов А.А., Теплякова О.В., Дьяченко Е.В., Давыдова Н.С. Стандартизированный пациент как ключевое звено оценки профессиональной пригодности выпускника медицинского вуза: введение в проблему. *Медицинское образование и профессиональное развитие*. 2019. Т. 10, № 1.
8. Курагина М.Ф., Жирнова Н.Г. Коммуникативная компетентность врача как основа пациентоориентированности. *Виртуальные технологии в медицине*. 2022; Т. 1. № 1.
9. Bowers P., Graydon K., Ryan T., Lau J.H., Tomlin D. Artificial intelligencedriven virtual patients for communication skill development in healthcare students: A scoping review. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2024; № 40.
10. Макарова О.В., Хвощ Р.Н., Болдырева Ю.В. Цифровые ресурсы как эффективное средство формирования коммуникативных навыков будущего врача. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*. 2024; Т. 16, № 1.
11. Correia P.M.A.R., Pedro R.L.D., Videira S. Artificial Intelligence in Healthcare: Balancing Innovation, Ethics, and Human Rights Protection. *Journal of Digital Technologies and Law.* 2025; Vol. 3, № 1: 143–178.
12. Ивашкевич К.А. ИИ-агенты в медицине: перспективы трансформации системы здравоохранения. *Инновационный потенциал цифровой экономики: состояние и направления развития*: сборник научных статей 2-й Международной научно-практической конференции. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2025: 137–140.
13. Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*. 2014; Т. 35, № 4: 96–107.
14. Арзуманова Р.А., Бокижанова Г.К. Формирование навыков ясной и эмпатичной врачебной коммуникации у студентов-медиков с использованием инструментов искусственного интеллекта в рамках курса «Русский язык и культура речи». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2026; № 4: 96–107.


References


1. Shturmin S.M. Iskusstvennyj intellekt i mezhkul'turnaya kommunikaciya: novye vozmozhnosti, vyzovy, riski. *Molodoj uchenyj*. 2024; № 32 (531): 26-29.
2. P`ej H. Osobennosti primeneniya iskusstvennogo intellekta v prepodavanii studentam bakalavriata russkogo kak inostrannogo v Institute russkogo yazyka H`ejlunczyanckogo universiteta (na primere predmeta «Osnovy russkogo yazyka»). *Pedagogika i prosveschenie*. 2025; № 2: 157-175.
3. Street Jr.R.L., Makoul G., Arora N.K., Epstein R.M. How does communication heal? Pathways linking clinician-patient communication to health outcomes. *Patient Education and Counseling*. 2009; № 103 (2).
4. Hall E.T. *Beyond Culture*. New York: Doubleday, 1976.
5. Hofstede G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.
6. Harden R.M., Stamper N. What is a spiral curriculum? *Medical Teacher*. 1999; Vol. 21, № 2: 141-143.
7. Popov A.A., Teplyakova O.V., D'yachenko E.V., Davydova N.S. Standartizirovannyj pacient kak klyuchevoe zveno ocenki professional'noj prigodnosti vypusknika medicinskogo vuza: vvedenie v problemu. *Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie*. 2019. T. 10, № 1.
8. Kuragina M.F., Zhirnova N.G. Kommunikativnaya kompetentnost' vracha kak osnova pacientoorientirovannosti. *Virtual'nye tehnologii v medicine*. 2022; T. 1. № 1.

9. Bowers P., Graydon K., Ryan T., Lau J.H., Tomlin D. Artificial intelligencedriven virtual patients for communication skill development in healthcare students: A scoping review. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2024; № 40.
10. Makarova O.V., Hvosch R.N., Boldyreva Yu.V. Cifrovye resursy kak `effektivnoe sredstvo formirovaniya kommunikativnyh navykov buduschego vracha. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*. 2024; T. 16, № 1.
11. Correia P.M.A.R., Pedro R.L.D., Videira S. Artificial Intelligence in Healthcare: Balancing Innovation, Ethics, and Human Rights Protection. *Journal of Digital Technologies and Law.* 2025; Vol. 3, № 1: 143-178.
12. Ivashkevich K.A. II-agenty v medicine: perspektivy transformacii sistemy zdravoohraneniya. *Innovacionnyj potencial cifrovoj `ekonomiki: sostoyanie i napravleniya razvitiya*: sbornik nauchnyh statej 2-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kursk: ZAO «Universitetskaya kniga», 2025: 137-140.
13. Gordeeva T.O., Leont'ev D.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoj motivacii». *Psihologicheskij zhurnal*. 2014; T. 35, № 4: 96-107.
14. Arzumanova R.A., Bokizhanova G.K. Formirovanie navykov yasnoj i `empatichnoj vrachebnoj kommunikacii u studentov-medikov s ispol'zovaniem instrumentov iskusstvennogo intellekta v ramkah kursa «Russkij yazyk i kul'tura rechi». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2026; № 4: 96-107.


*Статья поступила в редакцию 13.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-165-167

***Shan Mingxia**, Professor, Heilongjiang Oriental University (Harbin, China), E-mail: 41608089@qq.com*
***Dishkant E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Northeastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: dishkant74@mail.ru*

**AN INNOVATIVE MODEL FOR THE TRAINING OF RUSSIAN SCHOLARS IN THE DUAL DEGREE PROGRAM WITHIN THE FRAMEWORK OF RUSSIAN-CHINESE COOPERATION.** The article examines the current state of Russian language specialist training in the context of Russian-Chinese educational cooperation. It presents the experience of implementing a double-degree program in Philology between Heilongjiang Oriental University and M.K. Ammosov North-Eastern Federal University. The purpose of the study is to analyze existing problems and develop an innovative model for implementing the 2+2 educational program. Based on eight years of data (2018–2025), the authors identify key challenges, including insufficient program attractiveness for applicants, difficulties in cross-cultural adaptation, and imperfections in the quality assurance system. The authors have developed a "four-component" model for improving the double-degree program, which integrates mechanisms for curriculum optimization, a cross-cultural adaptation support system, quality control of education, and a resource-sharing platform between the two partner universities. The article's contribution to further research lies in its presentation of the first longitudinal analysis of actual enrollment and academic performance dynamics, as well as practical recommendations that can be adapted for other disciplines and institutions implementing similar programs.

*Key words:* **Russian-Chinese cooperation, 2+2 program, double diploma, Philology, Russian as a foreign language, specialist training model**

***Шан Минся,** проф., Хэйлунцзянский Восточный университет, г. Харбин, E-mail: 41608089@qq.com*
***Е.В. Дишкант**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: dishkant74@mail.ru*

# ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ РУСИСТОВ ПО ПРОГРАММЕ ДВОЙНОГО ДИПЛОМИРОВАНИЯ В РАМКАХ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

В статье рассматривается текущее состояние подготовки специалистов-русистов в контексте российско-китайского образовательного сотрудничества. Представлен опыт исполнения программы двойного дипломирования по направлению «Филология», реализуемой Хэйлунцзянским Восточным университетом и Северо-Восточным федеральным университетом имени М.К. Аммосова. Целью статьи является анализ проблем и разработка инновационной модели реализации образовательной программы «2 + 2». На основе восьмилетних данных (2018–2025) выявлены основные вызовы, заключающиеся в недостаточной привлекательности программы для абитуриентов, трудностях межкультурной адаптации и несовершенстве системы обеспечения качества. Авторами разработана четырехкомпонентная модель усовершенствования программы двойного дипломирования, объединяющая механизм оптимизации учебных программ, систему поддержки межкультурной адаптации, контроль качества обучения и создание платформы для обмена ресурсами между двумя вузами. Ценность статьи для последующих исследований состоит в том, что в ней впервые представлен лонгитюдный анализ реальной динамики набора и успеваемости, а также даны практические рекомендации, адаптируемые для других специальностей и вузов, реализующих аналогичные программы.

*Ключевые слова:* **российско-китайское сотрудничество, программа «2 + 2», двойной диплом, направление «Филология», русский язык как иностранный, модель подготовки специалистов**

В настоящее время образовательное сотрудничество между Китаем и Россией активно развивается. Открываются филиалы российских университетов на территории КНР, на базе китайских университетов создаются Центры русского языка и культуры, реализуются сетевые учебные программы по разным направлениям подготовки, в том числе с получением двойного диплома. В связи с этим актуальность данной темы не подлежит сомнению. Настала необходимость в осмыслении восьмилетнего опыта работы и критической оценке программы двойного дипломирования. Цель исследования – на основе системного анализа учебной образовательной программы «2 + 2» подготовки китайских бакалавров-филологов, реализуемой Хэйлунцзянским Восточным университетом (г. Харбин) и Северо-Восточным федеральным университетом им. М.К. Аммосова (г. Якутск), разработать инновационную модель её развития, способствующую повышению качества обучения и привлекательности программы для абитуриентов.

Задачи исследования включают анализ динамики набора и успеваемости студентов за 2018–2025 гг., выявление основных трудностей, испытываемых студентами, оценку существующей системы обеспечения качества и обратной связи, а также формулирование практических рекомендаций для вузов, реализующих аналогичные программы.

В работе использованы теоретические методы (анализ научной литературы по проблемам совместного образования, обобщение педагогического опыта), эмпирические методы (лонгитюдное наблюдение за ежегодным набором студентов на данную образовательную программу, анкетирование обучающихся, анализ учебной документации), а также статистическая обработка количественных данных.

Научная новизна заключается в том, что впервые на основе восьмилетних данных проведен комплексный анализ функционирования программы «2 + 2» в области филологического образования; выявлены системные проблемы, ранее не получавшие детального освещения в научной литературе (неустойчивость набора, специфика адаптации в регионе Якутска, недостатки обратной связи); предложена и обоснована четырехкомпонентная инновационная модель, которая интегрирует учебно-методические, социально-психологические, организационно-управленческие и ресурсные аспекты; разработаны конкретные инструменты по её реализации.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в расширении научных представлений о механизме функционирования совместных образовательных программ. Полученные выводы могут служить основой для дальнейших теоретических разработок в области методологии и технологии высшего профессионального образования в условиях международного сотрудничества.

Практическая значимость работы определяется тем, что предложенная модель и рекомендации могут быть непосредственно использованы в деятельности вузов, реализующих программы «2 + 2» и другие формы совместного обучения. Материалы исследования полезны для преподавателей, кураторов, администраторов, занимающихся организацией академической мобильности и межкультурного взаимодействия.

Теоретической базой исследования послужили труды зарубежных и российских учёных. Исследования китайских ученых, посвященные российско-китайскому совместному образованию, в основном сосредоточены на классификации и сравнении моделей сотрудничества, механизмах сопряжения учебных программ и взаимозачета кредитов (зачетных единиц), проблемах межкультурной адаптации, а также построении систем обеспечения качества. Ранние работы в большей степени сфокусированы на интерпретации политики и описании моделей, в то время как в последние годы акцент исследователей сместился в сторону повышения качества и развития содержательной части. Так, Сун Гэ на примере специальности «Биология + Русский язык», реализуемой Хэйлунцзянским университетом, обобщил практический опыт подготовки междисциплинарных кадров [1]. Тун Ин в контексте инициативы «Один пояс – один путь» проанализировала модель подготовки квалифицированных специалистов-русистов в Шэньянском педагогическом университете [2]. Чжан Цянь исследовал пути реализации модели «Русский язык+», подчеркивая важность междисциплинарной интеграции [3]. Чжу Сянюй выявила проблемы преподавания русского языка в

рамках китайско-российского совместного обучения, указав на трудности сопряжения языковой и профессиональной подготовки [4]. Хэ Сюэмэй на макроуровне систематизировала основные подходы к подготовке кадров в совместных образовательных программах вузов провинции Хэйлунцзян [5]. Несмотря на то, что вышеупомянутые исследования рассматривают модели подготовки специалистов в китайско-российском сотрудничестве с различных точек зрения, большинство из них сосредоточены на локальной оптимизации отдельных специальностей или учебных этапов.

Среди последних работ российских исследователей заслуживают внимания научные статьи Л.А. Зелезинской, Е.А. Куклиной, В.В. Поминова, М.А. Мординовой [6–9]. В них специалисты представляют сравнительный обзор «известных практик совместных образовательных программ, действующих между вузами России и Китая» [6, с. 299], отмечают «недостаточный современный уровень развития программ двойного дипломирования в бакалавриате и магистратуре» [7, с. 333]. В.В. Поминов совершенно справедливо акцентирует внимание на вызовах, «связанных с культурно-языковыми различиями, политико-экономической нестабильностью и организационными барьерами» [8, с. 661]. Однако системных исследований, основанных на долгосрочных данных наблюдениях, особенно посвященных практическим трудностям и инновационным механизмам подготовки русистов по программе двух дипломов «2 + 2», по-прежнему недостаточно.

В 2022 г. впервые был описан опыт реализации программы двойного дипломирования Северо-Восточного федерального и Хэйлунцзянского Восточного университетов, получены первые положительные результаты программы: «успешный выпуск бакалавров по направлению «Филология», поступление выпускников в магистратуру, трудоустройство по специальности в КНР» [10, с. 3], а также выявлены проблемы и намечены пути их устранения. Часть из них уже решена, однако не весь комплекс мер до настоящего времени удалось применить. В частности, «возможность открытия рынка труда для китайских выпускников», «создание совместно с китайскими преподавателями единых методических приёмов и техник для осуществления качественной подготовки специалистов по совместным образовательным программам», «использование современных технологий и возможностей информационно-коммуникационной среды вузов-партнеров для эффективного овладения русским языком в условиях неязыковой среды» [10, с. 3].

В данной статье, опираясь на восьмилетние практические данные (2018–2025 гг.) реализации программы двух дипломов «2 + 2» по направлению «Филология» в Хэйлунцзянском Восточном университете и Северо-Восточном федеральном университете, нами проанализированы существующие на данный момент проблемы, и предложена четырехкомпонентная инновационная модель подготовки кадров, разработаны более действенные практические рекомендации для подготовки русистов в контексте китайско-российского образовательного сотрудничества.

Программа двух дипломов «2 + 2» по направлению «Филология» направленности «Прикладная филология (русский язык как иностранный в сфере образования и туризма)» Хэйлунцзянского Восточного и Северо-Восточного федерального университетов стартовала в 2018 году. Ее базовая модель такова: первые два года студенты изучают русский язык и общеобразовательные дисциплины в Хэйлунцзянском Восточном университете; последующие два года они отправляются в Северо-Восточный федеральный университет для прохождения профессиональной языковой подготовки. Выпускники, выполнившие требования обоих вузов, получают дипломы обеих сторон. Динамика набора за восемь лет реализации программы: набор 2018 г. – 8 чел. (100% окончили, 1 чел. получил степень кандидата наук), 2019 г. – 13 чел. (100% окончили), 2020 г. – 4 чел. (100% окончили), 2021 г. – 10 чел. (100% окончили), 2022 г. – 6 чел. (обучаются на 4-м курсе в РФ), 2023 г. – 8 чел. (обучаются на 3-м курсе в РФ), 2024 г. – 31 чел. (2-й курс в КНР), 2025 г. – 16 чел. (1-й курс в КНР). Несмотря на общую положительную динамику с момента запуска в 2018 году, наблюдается значительная неустойчивость набора по годам.

Количество подавших заявки в 2025 году составило всего 16 человек, что заметно ниже показателя 2024 года (31 человек). Это указывает на нестабильную привлекательность программы для студентов и необходимость повышения их заинтересованности в участии. Ежегодно российская сторона направляет сотрудника в китайский вуз-партнёр для проведения профориентационной работы и презентации программы «2 + 2». Однако после окончания второго курса не все студенты решаются приехать для продолжения своего обучения в российский университет. Это связано как с финансовой стороной, так и с отсутствием уверенности студентов в уровне своей языковой подготовки, а также страхом перед новой социокультурной средой, климатическими условиями проживания в Якутии и неопределённостью перспективы будущего трудоустройства.

Согласно результатам проведённого опроса среди студентов, обучающихся по программе «2 + 2», 80% респондентов отметили, что, приехав в Якутск, наибольшую трудность испытали в коммуникации в связи с недостаточным развитием навыка аудирования, 70% опрошенных – на лекционных занятиях по причине слабого владения профессиональной терминологией. Культурные различия также влияют на социальную интеграцию: китайские студенты в России сталкиваются с проблемами адаптации к жилищным условиям, различиями в пищевых привычках, акклиматизацией (суровая зима в Якутске), трудностями в общении с местными жителями и др.

Анализ качества обучения студентов по программе «2 + 2» осуществляется главным образом на основе мониторинга результатов сдачи сессии: ответственный исполнитель проекта с китайской стороны регулярно информирует российскую сторону об успеваемости студентов за 1–2 курсы обучения в Китае, а российская сторона, в свою очередь, передает данные об успеваемости за 3–4 курсы в Китай, обеспечивая двусторонний контроль. Что касается поддержки студентов, то с китайской стороны за проект отвечает штатный сотрудник, в обязанности которого входит проведение презентаций, организация набора, контроль успеваемости, оформление виз, психологическое консультирование и другие сопутствующие вопросы на территории Китая. С российской стороны также есть ответственное лицо, которое координирует учебный процесс и бытовые вопросы студентов, помогая решать возникающие проблемы. Регулярная оценка включает проведение студенческих собраний каждый семестр для сбора мнений и ежегодное подведение итогов для корректировки планов. Однако существующая система имеет недостатки: отсутствие систематизированной системы оценочных показателей, недостаточно глубокий мониторинг трудоустройства выпускников, не до конца сформированный механизм обратной связи с профессорско-преподавательским составом вуза-партнёра.

**Инновационная модель подготовки кадров**

В ответ на вышеуказанные проблемы, а именно – недостаточную привлекательность для абитуриентов, трудности межкультурной адаптации и несовершенство системы обеспечения контроля качества обучения, мы предлагаем четырехкомпонентную инновационную модель подготовки кадров, включающую четыре взаимосвязанных подсистемы:

**1. Оптимизация рабочих учебных программ**

Для повышения привлекательности проекта и решения проблемы несоответствия содержания курсов потребностям студентов необходимо, прежде всего, совместно пересмотреть рабочий учебный план, четко определив цели обучения на каждый семестр и скорректировав содержание рабочих программ дисциплин. На начальном этапе (первые два курса) следует усилить тренировку навыков аудирования и говорения, добавить материалы о культуре и истории России. На продвинутом этапе (третий и четвертый курсы) необходимо сделать акцент на изучении академического русского языка и профессиональной терминологии, обеспечивая поступательное развитие компетенций.

Российским преподавателям следует разработать онлайн-курсы по академической адаптации с учётом существующей разницы в методах преподавания и проводить их во втором семестре второго года обучения, непосредственно перед отъездом в Россию. Содержание такого курса может включать знакомство обучающихся с разными видами проведения практических занятий в форме семинаров, практикумов, дискуссий, активно используемых в учебном процессе российского вуза, а также с методами исследования и технологией написания научных докладов, рефератов, эссе, с правилами работы в малых группах, что поможет китайским студентам подготовиться к смене формата обучения. Совместно с китайскими преподавателями создать «Справочник по профессиональной русскоязычной терминологии», помогающий студентам заранее освоить ключевые термины профильных дисциплин.

С целью улучшения навыков аудирования студентов необходимо разработать план по улучшению языковой подготовки. На этапе обучения в Китае следует увеличить объем учебных часов по аудированию речи с различными акцентами, используя аудио- и видеоматериалы из разных регионов России, включить в учебный план 1–2 курсов дисциплины «Аудирование русской речи», «Практикум по разговорному русскому языку» и закрепить их за российскими преподавателями.

Немаловажным является и разработка российскими преподавателями рабочих учебных программ дисциплин, ориентированных на китайских студентов, с учётом уровня владения языком и психологическими особенностями обучающихся. Важно выработать систему обучения русскому языку с использованием современных информационных технологий и интенсивных методов обучения, применяемых на занятиях российскими и китайскими преподавателями, что позволит повысить качество обучения и ликвидировать имеющиеся проблемные места в освоении китайскими студентами трудных тем уже на начальном этапе обучения в Китае.

**2. Система поддержки межкультурной адаптации**

С целью успешной социокультурной адаптации китайских студентов предусмотреть введение в рабочий учебный план факультативного онлайн-курса на постоянной основе, включающего как страноведческий материал о России («Мы живём в России»), так и региональные темы о климате в Якутии, традиционной культуре народа саха, национальных праздниках, достопримечательностях и кухне, а также особенностях якутского менталитета («Мы живём в Якутии»), психологически подготавливающих студентов к проживанию в Республике Саха (Якутия).

Во время обучения в России российские преподаватели могли бы организовать программу «Культурный партнер», закрепив за каждым китайским студентом одного-двух российских студентов для регулярного межкультурного общения, при этом китайская сторона также может продолжать оказывать дистанционную психологическую поддержку.

**3. Система обеспечения качества обучения**

Для решения проблемы качества подготовки бакалавров необходимо разработать комплексную систему оценивания сформированности компетенций, ко-

торая может включать ежегодное тестирование студентов на уровень владения русским языком по всем видам деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму. Причём контроль должен быть осуществлён независимыми экспертами со стороны вуза-партнёра: на 1–2 курсах – с российской стороны, на 3–4-х курсах – китайскими преподавателями. При условии низких показателей обязать студента пройти дополнительный корректировочный курс с последующим контрольным тестированием.

Следует предусмотреть сдачу семестровых экзаменов и зачётов в устной форме, письменные работы могут быть лишь промежуточной формой контроля. Исключить использование во время занятий мобильных телефонов.

Создать банк оценочных материалов (кейсы, практические задачи, речевые ситуации и т. д.), позволяющих определить уровень сформированности профессиональных компетенций. На выпускном курсе предусмотреть возможность выезда в КНР для прохождения производственной практики на предприятиях (местах будущего трудоустройства) в соответствии с их специализацией (в нашем случае в качестве переводчиков, учителей, турагентов), это будет мотивировать студентов к получению качественных знаний и позволит им увереннее смотреть в будущее. Кроме того, связь с потенциальными работодателями поможет выстроить образовательную траекторию и скорректировать учебную программу в соответствии с запросами времени.

**4. Механизм обмена ресурсами между двумя вузами**

Для эффективной и качественной реализации программы двойного дипломирования важно, чтобы в процессе обучения участвовали российско-китайские преподаватели на протяжении всех 4-х лет. Необходимо создать механизм обмена преподавательскими ресурсами на постоянной основе, организовывать регулярные стажировки, курсы повышения квалификации, совместные методические семинары, «круглые столы», проводить мастер-классы и открытые лекции с выездами в вуз-партнёр.

Создать онлайн-платформу для обмена методическими рекомендациями, дидактическим материалом, цифровыми ресурсами по обучению русскому языку. Организовать совместные временные творческие коллективы для создания русско-китайских учебных пособий, электронных учебников, онлайн-курсов и контрольно-измерительных материалов, адаптированных для программы «2 + 2». Стимулировать сотрудничество преподавателей в подготовке научных монографий и статей, докладов на международных научно-практических конференциях. Это позволит повысить научную составляющую совместного образовательного проекта.

Проведенное исследование позволило выявить на основе восьмилетних эмпирических данных три ключевые проблемы: неустойчивую привлекательность для абитуриентов (падение набора в 2025 г. после пика 2024 г.), серьезные трудности межкультурной адаптации и несовершенство системы обеспечения контроля качества (отсутствие системных показателей и слабая обратная связь). Впервые разработана четырехкомпонентная модель, которая, в отличие от существующих фрагментарных подходов, предлагает комплексное решение, интегрирующее учебно-методические, адаптационные, управленческие и ресурсные аспекты. В рамках программы «2 + 2» Хэйлунцзянского Восточного университета и Северо-Восточного федерального университета мы апробировали несколько практических решений: составили карты учебных курсов, подготовили терминологические справочники, запустили инициативу «Культурный партнер» и ввели систему двойного наставничества. Эти наработки уже частично используются в вузах-партнерах и, судя по отзывам, их вполне можно масштабировать на другие направления и регионы. Особенно ценными оказались учебно-методические материалы (переходные курсы, справочники) и организационные находки (программа «Культурный партнер», двойное наставничество) – они заметно повышают качество подготовки и удовлетворенность студентов.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в сравнительном анализе данной программы с другими сетевыми программами, реализуемыми в вузах Китая, в разработке программы модели «2 + 2» для российских студентов.

Таким образом, модель подготовки бакалавров по программе «2 + 2» эффективно интегрирует образовательные ресурсы двух стран и готовит комплексных специалистов-русистов, а построение предложенной «четырехкомпонентной» инновационной модели будет способствовать устранению существующих на данный момент проблем и повышению привлекательности программы для абитуриентов.

Библиографический список


1. 宋鸽. 中俄联合办学“生物+俄语”创新人才培养实践经验总结—以黑龙江大学中俄学院生物技术专业为例/宋鸽, 祖雪晴, 许雁. *黑龙江教育(理论与实践*. 2023; № 2: 1–12.
2. 佟颖. “一带一路”形势下复合型俄语人才培养模式探析—以沈阳师范大学俄语专业为例/佟颖. *中国俄语教学*. 2016; Т. 35, № 3: 88–92.
3. 张倩.中俄合作办学下“俄语+”人才培养路径探析/张倩, 史磊. *大学*. 2022; № 34: 124–127.
4. 朱香玉. 中俄合作办学模式下俄语教学问题探析/ 朱香玉//大学, 2019; № 6: 139-141.
5. 何雪梅. 黑龙江高校中俄联合办学人才培养路径研究. *何雪梅//齐齐哈尔大学学报(哲学社会科学版*. 2022; № 5: 146–148.
6. Зелезинская Л.А. Программы двух дипломов как вид совместных образовательных программ России и Китая. *Kant.* 2024; № 3 (52): 297–304.
7. Куклина Е.А. Программы двойного диплома магистра как актуальная форма международного сотрудничества (в контексте интернационализации образовательного процесса). *Архитектура университетского образования: построение единого пространства знаний:* сборник трудов IV Национальной научно-методической конференции с международным участием. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2020: 329–336.
8. Поминов В.В. Интеграция образовательных систем России и Китая: исторический опыт, современные формы сотрудничества и перспективы развития. *Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества*. 2025; № 4 (15): 651–662.
9. Мординова М.А. Особенности проектирования и реализации программ двойных дипломов федеральных университетов с ведущими российскими вузами. *Обеспечение качества профессионального образования в вузах Дальнего Востока: опыт и приоритеты:* материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2025: 166–172.
10. Дишкант Е.В. Из опыта реализации программы двойного дипломирования Северо-Восточного федерального университета и Хэйлунцзянского Восточного университета: проблемы и способы их решения. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022; № 11 (125): 1–3.


References


1. 宋鸽. 中俄联合办学“生物+俄语”创新人才培养实践经验总结—以黑龙江大学中俄学院生物技术专业为例/宋鸽, 祖雪晴, 许雁. *黑龙江教育(理论与实践*. 2023; № 2: 1–12.
2. 佟颖. “一带一路”形势下复合型俄语人才培养模式探析—以沈阳师范大学俄语专业为例/佟颖. *中国俄语教学*. 2016; Т. 35, № 3: 88–92.
3. 张倩.中俄合作办学下“俄语+”人才培养路径探析/张倩, 史磊. *大学*. 2022; № 34: 124–127.
4. 朱香玉. 中俄合作办学模式下俄语教学问题探析/ 朱香玉//大学, 2019; № 6: 139-141.
5. 何雪梅. 黑龙江高校中俄联合办学人才培养路径研究. *何雪梅//齐齐哈尔大学学报(哲学社会科学版*. 2022; № 5: 146–148.
6. Zelezinskaya L.A. Programmy dvuh diplomov kak vid sovmestnyh obrazovatel'nyh programm Rossii i Kitaya. *Kant.* 2024; № 3 (52): 297-304.
7. Kuklina E.A. Programmy dvojnogo diploma magistra kak aktual'naya forma mezhdunarodnogo sotrudnichestva (v kontekste internacionalizacii obrazovatel'nogo processa). *Arhitektura universitetskogo obrazovaniya: postroenie edinogo prostranstva znanij:* sbornik trudov IV Nacional'noj nauchno-metodicheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj `ekonomicheskij universitet, 2020: 329-336.
8. Pominov V.V. Integraciya obrazovatel'nyh sistem Rossii i Kitaya: istoricheskij opyt, sovremennye formy sotrudnichestva i perspektivy razvitiya. *Rossiya i Kitaj: istoriya i perspektivy sotrudnichestva*. 2025; № 4 (15): 651-662.
9. Mordinova M.A. Osobennosti proektirovaniya i realizacii programm dvojnyh diplomov federal'nyh universitetov s veduschimi rossijskimi vuzami. *Obespechenie kachestva professional'nogo obrazovaniya v vuzah Dal'nego Vostoka: opyt i prioritety:* materialy Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2025: 166-172.
10. Dishkant E.V. Iz opyta realizacii programmy dvojnogo diplomirovaniya Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta i H`ejlunczyanskogo Vostochnogo universiteta: problemy i sposoby ih resheniya. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2022; № 11 (125): 1-3.


*Статья поступила в редакцию 16.03.26*

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-167-170

***Esikova T.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, The Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia),*
*E-mail: esikovatv@herzen.spb.ru*

**THEORETICAL ASPECTS OF THE CONCEPT OF GOAL-FOCUSED PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.** In accordance with its objective, the article identifies and substantiates the theoretical aspects of the concept of targeted professional socialization for students at a pedagogical university. These aspects represent a set of theoretical perspectives containing key categories that reveal the essential characteristics of this process. As students progress through the stages of targeted professional socialization, they develop new social roles essential to their professional teaching activities, which are

tested in teaching practice and socially applied projects. The article presents an experimental study demonstrating the feasibility of updating the targeted process of professional socialization. The verification of the concept and the results obtained are described. During the experimental testing, students defined their professional intentions in a reflective essay and then completed specialized tasks aimed at professional socialization.

*Key words:* **purposeful professional socialization, professional and pedagogical social competence of students, social roles of students of pedagogical university, stages of purposeful professional socialization**

***Т.В. Есикова**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,*
*E-mail: esikovatv@herzen.spb.ru*

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПЦИИ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье выявлены и обоснованы теоретические аспекты концепции целенаправленной профессиональной социализации студентов педагогического вуза, которые представляют собой совокупность теоретических взглядов, содержащих основные категории, раскрывающие сущностные характеристики данного процесса. В ходе прохождения этапов целенаправленной профессиональной социализации у студентов появляются новые социальные роли, необходимые в профессиональной педагогической деятельности, которые апробируются на педагогической практике и в социально-прикладных проектах. В статье представлено экспериментальное исследование, показывающие целесообразность актуализации целенаправленного процесса профессиональной социализации. Описывается верификация концепции и полученные результаты. Студенты в процессе экспериментальной проверки определяли свои профессиональные намерения в рефлексивном эссе, затем выполняли специализированные задания, направленные на профессиональную социализацию.

*Ключевые слова:* **целенаправленная профессиональная социализация, профессионально-педагогическая социальная компетентность студентов, социальные роли студентов педагогического вуза, этапы целенаправленной профессиональной социализации**

Для реализации современных задач образования необходимо расширить и дополнить профессиональные компетенции будущих педагогов, так как в настоящее время педагогическая профессия становится направленной на *служение* обществу и государству. Поэтому в образовательной деятельности современного педагогического вуза необходимо организовать работу по актуализации деятельности, направленной на приобретение *профессионально-педагогической социальной компетентности,* которая включает *обучение служению и повышает социальную активность* молодого человека.

Профессиональная социализация является одним из видов социализации и изучается на основе исследований, проведенных учеными в педагогической науке по проблемам социализации. Теоретический анализ и синтез социологической, психологической и педагогической литературы позволяет определить, что *социализация* представляет собой процесс присвоения человеком общественных ценностей, этических и правовых норм, а также социальных ролей, благодаря чему происходит приобретение социальности личности. В педагогической науке (А.В. Мудрик, В.С. Торохтий) акцентируется внимание на двусторонности процесса социализациии – общество влияет на человека, и, одновременно, человек влияет на общество, в результате чего происходит вхождение индивида в социум.

Социализация человека по временным характеристикам может быть первичной, проходящей в детстве, и вторичной. «Вторичная социализация (школа, университет, работа) дает специальные знания и профессиональные компетенции; навыки работы в команде, субординации, лидерства, понимание корпоративной культуры и профессиональной этики» [1, с. 85].

Социализация человека по степени направленности может быть стихийной, частично направляемой и целенаправленной. Следует развести понятия учебной и профессиональной социализации студентов. В процессе учебной социализации студент осваивает социальную роль студента, учится выполнять задания преподавателей, писать конспекты лекций и научных трудов, получает академическое образование. Однако в настоящее время в связи с появлением функции служения в педагогической профессии необходимо усвоение профессионально-педагогической социальной компетенции, способствующей формированию социальной ответственности и активности в проявлении профессиональных интенций у будущего педагога, которые могут быть сформированы в процессе взаимодействий в разностатусных группах, так как «создают необходимость студенту принять на себя социальную роль» [4, с. 361] «координатора, консультанта, фасилитатора» [2, с. 256], организатора, созидателя, тьютора, агента социализации [3].

Теоретические аспекты концепции целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза разработаны в рамках научной школы А.П. Тряпицыной, соответствуют положениям о педагогической поддержке студентов в процессе прохождения каждого этапа социализации в случаях трудностей, о практикоориентированности теоретических аспектов концепции, об опоре на ценно-смысловые позиции личности и идее о свободе выбора студента [5] в процессе формирования профессиональных намерений и соответствующих социальных ролей. Всем сказанным выше определяется актуальность представленной работы.

Цель статьи: выявить теоретические аспекты концепции «Целенаправленная профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза».

Объект исследования*:* профессиональная социализация студентов.

Задачи статьи:

1. Выявить теоретические аспекты концепции «Целенаправленная профессиональная социализация студентов современного педагогического вуза».

2. Апробировать и экспериментально подтвердить целесообразность теоретических аспектов концепции на основе верификации концептуальной модели.

Научная новизна: определен категориальный аппарат, являющийся основой рассмотренной концепции «Целенаправленная профессиональная социализация студентов современного педагогического вуза».

Методологическими подходами исследования являются социально-конструктивистский и системно-деятельностный.

Теоретическая значимость: обосновано понятие «целенаправленная профессиональная социализация студентов современного педагогического вуза» и составляющие концепцию понятия в теории общей педагогики.

Практическая значимость: теоретические аспекты целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза могут стать основой для разработки учебных пособий.

*Понятие «целенаправленная профессиональная социализация студентов современного педагогического вуза»* рассматривается в данной работе как один из подвидов профессиональной социализации в контексте самоактуализации, самоопределения будущих педагогов в конкретных видах деятельности педагогической профессии относительно гражданской, политической, правовой составляющих социализации благодаря обучению студентов-педагогов анализировать современные ситуации, доказывать, убеждать и формировать гражданские позиции участников образовательного процесса, которые формируются во взаимодействиях в разностатусных группах в образовательном процессе вуза.

*Функциями целенаправленной профессиональной социализации являются:* познавательная, оценивающая, регулятивная, рефлексивная; функции антиципации и децентрации; социальной активности и служения. Познавательная функция профессиональной социализации предполагает, что студент педагогического вуза познает социальную действительность, затем знания о педагогических ценностях, нормах и ролях педагога интериоризируются, присваиваются личностью. Оценивающая функция предполагает постоянное соизмерение и оценивание своей педагогической деятельности в аудитории или на практике и сопоставление действий и вербального поведения с правовыми нормами педагогической деятельности, с системой педагогических ценностей, выбирается соответствующая ситуации социальная роль. Регулятивная функция целенаправленной профессиональной социализации реализуется с помощью ориентирования на модели поведения педагога или на социальные роли, которые координируют поведение студента, формируются во взаимодействии с ценностными ориентациями, выражаются в осознании, выборе и определении модели поведения. Рефлексивная функция предполагает погружение во внутренний мир и осознание педагогических ценностей, норм, на основе которых вырабатываются приоритетные социальные роли, присущие конкретной личности. Функция антиципации предполагает построение образа педагога, приемлемого для мировоззрения данного конкретного индивида. Функция децентрации предполагает умение в центр внимания ставить собеседника.

*Социальная компетенция* будущих педагогов – это *знания* о социальных ролях или моделях поведения, *о формах* проведения событий социализирующего характера, *методах убеждения*, повышающие социальную активность школьников, формирующие гражданскую позицию учащихся школ; *умение* модернизировать представления о разнообразных социальных ролях в ходе педагогического процесса со школьниками на практике или в проектной педагогической волонтерской деятельности.

*Социальная компетентность будущего педагога* включает:

– социальную активность в профессионально-педагогическом взаимодействии с участниками образовательного процесса различных социальных статусов;

– способность моделировать репертуар социальных ролей в педагогическом процессе и проявлять различные социальные роли в зависимости от задач и социальных ситуаций, для чего формируется *широкий репертуар социальных ролей.*

*Репертуар социальных ролей студента-педагога* включает социальные роли, направленные на:

– способность к *созданию нового социально-прикладного проекта* (социальные роли разработчика, новатора, созидателя, критика);

– *социальную активность (*социальные роли *вдохновителя, агента социализации (убеждающего, доказывающего, объясняющего,* активно демонстрирующего в социуме *носителя педагогических ценностей, активно-взаимодействующего с представителями разных социальных статусов в исследовательской деятельности* в разностатусной группе, *социально ответственного* за найденные в Интернете знания, которые студент проверил и доказал на истинность и целесообразность).

В теоретические аспекты концепции «*Целенаправленная профессиональная социализация студентов современного педагогического вуза»* включены следующие этапы:

– «*организаторский*, акцентирующий внимание на социальной роли организатора;

– *моделирующий*, основной деятельностью является моделирование поведения педагога в различных ситуациях в социальных ролях объясняющего, доказывающего, убеждающего;

– *взаимодействующий*, на котором организуются социальные взаимодействия студентов с представителями разных социальных статусов» [3, с. 168] в процессе учебно-исследовательской деятельности в социальной роли активно взаимодействующего;

– *созидательный*, предполагающий создание собственных индивидуальных проектов, в результате которой появляются новые социальные роли *созидателя (*авторского проекта или образовательной программы).

Для подтверждения целесообразности введения рассмотренных теоретических аспектов концепции «*Целенаправленная профессиональная социализация студентов современного педагогического вуза»* было проведено *экспериментальное исследование со студентами* (n = 1127) РГПУ им. А.И. Герцена [3; 4].

*Методы исследования:* педагогический эксперимент, контент-анализ эссе, анкетирование, беседа, включенное и невключенное наблюдение.

*Критерии исследования:*

– аксиологический, предполагающий оценивание знаний и проявлений в деятельности студента педагогических ценностей;

– *нормативный*, демонстрирующий успешность в организации учебной исследовательской и социально-проектной деятельности на основе правовых и этических норм;

– результативный, раскрывающий *результат* проведенного студентом проекта в разноуровневой или разностатусной группе, *высокой социальной активности* студента, выражающейся в проектной учебно-исследовательской деятельности социально-прикладного характера на разных социальных уровнях, в организации воспитательной работы вуза.

В процессе экспериментальной работы анализировались эссе студентов с помощью метода контент-анализа, проводился дискурсный анализ рефлексивных эссе, в процессе которого студент озвучивал эссе в разностатусной группе на практическом занятии по педагогической дисциплине. Выявлялись приоритетные для студента тенденции профессиональной социализации, и производилась беседа, направленная на каждый компонент профессиональной социализации, обсуждались педагогические ценности, педагогические нормы, присущие тому виду деятельности, в котором студент проявляет свои профессиональные намерения, социальные роли и воплощение в конкретной предметной деятельности. На каждом этапе происходила беседа по спиралеобразному способу построения дискурсного анализа рефлексивного эссе на более глубоком для студента уровне рефлексии и более высоком уровне профессиональной социализации. С помощью рефлексивного эссе происходит концентрация внимания на профессиональных намерениях и вычленение необходимых ресурсов для успешной целенаправленной профессиональной социализации каждого студента.

Далее преподавателями были даны студентам специализированные задания, направленные на профессиональную социализацию. Для решения поставленных задач студентам необходимо взаимодействовать с представителями различных социальных положений и статусов.

*Характеристика результатов экспериментального исследования*

В результате экспериментальной работы подтверждена целесообразность введения в образовательный процесс следующих форм организации учебной и внеучебной деятельности:

1) *групповая форма организации учебно-исследовательской деятельности в разноуровневой группе* (отработка инвариантных социальных ролей исследователя, организатора и подчиняющегося);

2) *групповая форма организации* инвариантных социальных ролей тьютора, лидера, наставника и агента социализации;

3) индивидуально-групповая форма организации индивидуального проекта, решающего задачи профессиональных намерений студента (отработка вариативных социальных ролей созидателя, учителя-новатора, креатива, блогера).

При целенаправленной социализации студенты организовывали индивидуальные проекты на специально созданных экспериментально-исследовательских площадках и участвовали в проектах других студентов, апробировали профессиональные намерения в создании авторских проектов. Пространство реализации социально ориентированных проектов происходит в проектной деятельности, что повышает социальную активность и способствует обучению умению решать поставленные задачи и формирует функцию служения.

Студенты в отчетах по педагогической практике отметили значимые для них события. Например, студентка провела целенаправленную социально-педагогическую деятельность и воспитательную работу со сложным ребенком, находящимся на внутришкольном учете по проблеме предрасположенности к суицидальному поведению, и после проведенной работы проблема ребенка начала разрешаться. Социальный педагог школы отметил успех студентки педагогического вуза, который стал мотивирующим стимулом к дальнейшему профессиональному развитию и формированию профессиональных намерений. Другим примером является прохождение практики студента 2 курса в молодежном центре, где он предложил собственную творческую идею создания театра теней, разработал сценарии, которые профессионалы одобрили и приняли во внимание в профессиональной деятельности центра. Студент имел успех, который изменил его отношение к педагогической профессии, он нашел применение своим творческим способностям в области актерского мастерства. После успеха в области педагогической деятельности студент увидел перспективу собственного развития, которая предполагает соединение таланта молодого человека в области актерского мастерства и вновь приобретенных качеств и умений в области педагогической деятельности. В данном процессе происходит развитие компетенций и целенаправленная профессиональная социализация студента, при которой не только присваиваются извне из социума паттерны поведения, но и студент влияет на профессиональную деятельность и самовыражается, воплощает свои идеи в социуме и эмоционально закрепляет успешную профессиональную деятельность.

В стихийной социализации взаимодействия осуществляются преимущественно у 93% студентов в учебной гомогенной группе и только у 7% студентов происходят взаимодействия в студенческих сообществах. В разностатусных группах проводят интервьюирование, анкетирование, беседу со студентами старших курсов. После апробирования специально разработанных социализирующих заданий у студентов было выяснено мнение об эффективности их социализирующего воздействия. Студенты высказали пожелания об углублении познаний в области социализации школьников.

В результате включения специализированных заданий, направленных на социализацию, и участия в проектах старшекурсников во внеучебной деятельности студенты стали иметь возможность апробировать социальную роль тьютора на экспериментальных площадках с различными категориями учащихся (с ОВЗ, девиантных, среднестатусных, высокостатусных, низкостатусных и др.).

Экспериментальное исследование подтвердило целесообразность функционирования в образовательном процессе новых форм и заданий, разработанных на основе теоретических аспектов концепции целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза. Студенты самостоятельно выбрали профессиональное сообщество, в котором они начали функционировать (сообщество будущих научных работников с направленностью на написание статей и участие в студенческих научно-практических конференциях; сообщество будущих учителей-предметников; сообщество будущих социальных педагогов; сообщество работников сферы дополнительного образования; сообщество создателей собственного дела с направленностью на познание организации собственного бизнеса в области образования).

На основании проведенного экспериментального исследования выявлены 4 типа студентов, которые формируются в результате целенаправленной профессиональной социализации:

– *1 тип – студент-организатор*. Студент способен к выполнению организаторской работы (вожатый, организатор воспитательной работы).

Монографическая характеристика студента-организатора: студент института педагогики с 1 курса работал вожатым, социально-коммуникабельный, активный в воспитательной работе, совмещал учебную деятельность с работой в оздоровительных лагерях в свободное от учебной деятельности время. Проводил исследование в разноуровневой группе на испытуемых второго и третьего курсов, успешно защитил ВКР. Однако студент не имел индивидуального маршрута в профессиональных намерениях или собственного проекта профессиональной деятельности и после окончания педагогического вуза решает попробовать себя в другой сфере профессиональной деятельности.

Монографическая характеристика студента-организатора: студентка института педагогики с 1 курса активно работала вожатой в оздоровительных лагерях, имела профессиональные намерения трудиться в педагогической профессии; недостаточно внимания уделяла учебной деятельности и не освоила в полной мере все профессиональные компетенции; была активным членом педагогического отряда, задержалась на организаторском этапе профессиональной социализации и формирования социальной компетенции в педагогической деятельности. На хорошем уровне защитила ВКР и продолжает профессиональную педагогическую деятельность вожатой;

– *2 тип – студент-тьютор*. Нацелен на профессиональную педагогическую деятельность, занимается волонтерской работой в центрах помощи семье и детям, в школах, оказывает помощь учителям, в группах продленного дня, помогает детям в выполнении домашних заданий. Копирует известные модели педагогической деятельности. Собственного проекта не имеет. Однако имеет профессиональное намерение стать учителем.

Монографическая характеристика: студентка хореографического факультета активно посещала все мероприятия школы, ставила с детьми танцы, проводила уроки ритмики, работала в паре с опытным преподавателем хореографии и копировала ее технологию преподавания, нацелена остаться в данной школе и преподавать по известной методике;

– *3 тип студент-исследователь*. Студент нацелен на научно-исследовательскую работу, принимает участие в конференциях, пишет совместные статьи с преподавателем, активно проводит исследование в разных социальных средах.

Монографическая характеристика: студентка института педагогики на 3 курсе проводила учебное исследование в одноуровневых группах на разных факультетах РГПУ им. А.И. Герцена, работала в разноуровневой группе со студентами разных курсов под руководством преподавателя кафедры по теме исследования педагогической поддержки, проводила исследования в школах о. Сахалин и г. Санкт-Петербурга, поступила в магистратуру и нацелена на кандидатскую диссертацию. Имеет намерения заниматься исследовательской работой на уровне управления образованием и продвигать идеи педагогической поддержки в воспитании учащихся начальных классов по собственной уникальной методике;

– *4 тип – студент-создатель собственного проекта*. Студент имеет профессиональное намерение создания собственной частной школы. Развивает бизнес-мышление, интересуется изучением частных и традиционных школ. Активно участвует в конкурсах, волонтерской деятельности, пробует создать и продвинуть собственные проекты через внеучебную деятельность.

Монографическая характеристика: студент с первого курса задумывается о создании частной школы для девиантных подростков, в которой будут раскрываться их творческие способности, участвует в конкурсе МИРТ, апробирует творческие идеи в волонтерской деятельности в педагогической деятельности, создает на одной из баз практик в центре для подростков и молодежи театр теней для трудновоспитуемых подростков, успешно проводит репетиции и выступления. Имеет профессиональное намерение создать центр педагогической реабилитации для подростков.

В соответствии *с первой задачей* статьи определено содержание концепции «Целенаправленная профессиональная социализация студентов педагогического вуза», которое включает:

– *категориальный аппарат,* состоящий из таких категорий, как «целенаправленная профессиональная социализация», «профессионально-педагогическая социальная компетенция», «репертуар социальных ролей, содержащий социальные роли студента педагогического вуза»;

– этапы целенаправленной профессиональной социализации [3];

– категориальную модель [4].

В соответствии *со второй задачей статьи экспериментально проверены теоретические аспекты концепции целенаправленной профессиональной социализации*, *верифицированы этапы и формы организации образовательного процесса.*

Таким образом, научной новизной исследования являются определенные в нем основные категории концепции целенаправленной профессиональной социализации, спроектированная концептуальная модель, включающая этапы процесса и новые социальные роли. Теоретической значимостью данной статьи является концепция целенаправленной профессиональной социализации, которая дополняет теорию общей педагогики, поскольку дается обоснование научной идеи о том, что профессиональная социализация может носить не только стихийный или частично направляемый характер, но и быть целенаправленной за счет введения новых форм образовательного процесса в разностатусных группах, когда у студентов возникает необходимость смоделировать новые социальные роли для профессионального взаимодействия в разных социальных средах с представителями различных социальных статусов, которыми являются родители школьников, разные категории школьников (дети-мигранты, дети с ОВЗ, девиантные, одаренные, делинквентыные), администрация школ и учреждений, инспекторы ПДН и др., что осуществляется благодаря целенаправленно сформулированным заданиям преподавателей, ориентированным не только на получение знаний студентов, но и на их профессиональную социализацию.

Теоретические аспекты концепции «Целенаправленная профессиональная социализация студентов педагогического вуза» акцентируют внимание на обосновании специально организованного включения новых форм организации образовательного процесса в разностатусных группах и погружения студента в активные взаимодействия с представителями разных социальных сред, для чего преподавателями разрабатываются специализированные задания. Служение в педагогической профессии у студента выражается в его социальной активности в волонтерской проектной деятельности, в процессе участия в школьных событиях разного уровня, помощи конкретным детям, организации собственных прикладных проектов.

Дальнейшее направление исследования данной проблемы заключается в нахождении взаимосвязи факторов социализации, цивилизационных изменений, происходящих в социуме и в системе образования (цифровизация, использование студентами искусственного интеллекта, изобретение роботов, заменяющих многие профессии), которые влияют на модели поведения будущих учителей, находящихся в период практик и в проектной деятельности непосредственно с современными воспитанниками и учащимися школ.

Статья будет интересна преподавателям педагогических вузов, студентам, магистрантам и аспирантам.

Библиографический список


1. Кривых С.В., Егорова Г.И., Гусев А.Ю., Ионина Н.Г. *Социальное образование: процессы и эффекты*. Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2026.
2. Кривых С.В., Симакова Т.П., Гусев А.Ю., Шепель С.М. *Полипарадигмальность в проектировании и реализации воспитательного процесса вуза*. Санкт-Петербург. Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025.
3. Есикова Т.В. Этапы целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза. *Мир науки, культуры и образования*. 2025; № 6: 166–170.
4. Есикова Т.В. Модель целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза. *Мир науки, культуры и образования*. 2025; № 4: 359–362.
5. Тряпицына А.П. Актуализация психолого-педагогического потенциала методик обучения. *Письма в Эмиссия. Офлайн*: электронный научный журнал. 2022; № 5. Available at: http://www.emissia.org/offline/2022/3072.htm


References


1. Krivyh S.V., Egorova G.I., Gusev A.Yu., Ionina N.G. *Social'noe obrazovanie: processy i `effekty*. Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2026.
2. Krivyh S.V., Simakova T.P., Gusev A.Yu., Shepel' S.M. *Poliparadigmal'nost' v proektirovanii i realizacii vospitatel'nogo processa vuza*. Sankt-Peterburg. Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2025.
3. Esikova T.V. `Etapy celenapravlennoj professional'noj socializacii studentov sovremennogo pedagogicheskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2025; № 6: 166-170.
4. Esikova T.V. Model' celenapravlennoj professional'noj socializacii studentov sovremennogo pedagogicheskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2025; № 4: 359-362.
5. Tryapicyna A.P. Aktualizaciya psihologo-pedagogicheskogo potenciala metodik obucheniya. *Pis'ma v `Emissiya. Oflajn*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2022; № 5. Available at: http://www.emissia.org/offline/2022/3072.htm


*Статья поступила в редакцию 12.03.26*

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-170-173

***Muller O.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Professional and Further Education Pedagogy, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: muller_ou@surgu.ru*

**PEDAGOGICAL GUIDANCE AND TUTORING SUPPORT IN PROJECT-BASED LEARNING.** The article examines the role of pedagogical guidance and tutoring in project-based learning in higher education. The relevance of this study stems from the expansion of project-based learning, the need for individualized educational trajectories, and the growing inclusive focus of the modern university environment. Particular attention is paid to the transformation of the professional role of the teacher, who, in project-based learning, acts as a mentor, tutor, facilitator, and teamwork coordinator. Using the "Communication Without Borders" project as a basis, the following stages of pedagogical support are analyzed: motivation and diagnosis, design and planning, implementation and monitoring, reflection, and evaluation of

results. It is shown that tutoring helps reduce participant anxiety, develop project-based and communicative competencies, foster a culture of interaction, and create conditions for the productive inclusion of students with disabilities in teamwork. It is concluded that the combination of pedagogical guidance and tutoring increases the effectiveness of project-based learning.

*Key words:* **project-based learning, tutoring, pedagogical guidance, mentoring, inclusive education, higher education, project-based competencies, individual educational trajectory, social project, soft skills**

***О.Ю. Муллер**, канд. пед. наук, доц., Сургутский государственный университет, директор Института профессионального образования коренных народов Югры, г. Сургут, E-mail: muller_ou@surgu.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО И ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается роль педагогического руководства и тьюторского сопровождения в системе проектного обучения в высшей школе. Актуальность исследования обусловлена расширением проектных форм организации обучения, необходимостью индивидуализации образовательных траекторий и усилением инклюзивной направленности современной университетской среды. Особое внимание уделяется трансформации профессиональной роли преподавателя, который в условиях проектной деятельности выступает наставником, тьютором, фасилитатором и координатором командной работы. На материале проекта «Общение без границ» анализируются этапы педагогического сопровождения: мотивация и диагностика, проектирование и планирование, реализация и мониторинг, рефлексия и оценка результатов. Показано, что тьюторское сопровождение способствует снижению тревожности участников, развитию проектных и коммуникативных компетенций, формированию культуры взаимодействия и созданию условий для продуктивного включения студентов с ограниченными возможностями здоровья в командную деятельность. Делается вывод о том, что сочетание педагогического руководства и тьюторского сопровождения повышает эффективность проектного обучения.

*Ключевые слова:* **проектное обучение, тьюторское сопровождение, педагогическое руководство, наставничество, инклюзивное образование, высшая школа, проектные компетенции, индивидуальная образовательная траектория, социальный проект, гибкие навыки**

В условиях трансформации высшего образования педагогическое руководство в проектном обучении приобретает новое содержание. Преподаватель уже не ограничивается функцией трансляции знаний, а выступает в ролях наставника, тьютора, модератора и фасилитатора командной деятельности. Такая смена профессиональной позиции требует развития цифровой грамотности, коммуникативности, креативности, рефлексивности и эмоционального интеллекта.

Цель исследования – теоретически обосновать и описать педагогические возможности тьюторского сопровождения в системе проектного обучения, а также показать его эффективность на примере реализации социального проекта в вузе.

Гипотеза исследования состоит в том, что если реализация социального проекта осуществляется на основе системного тьюторского сопровождения, включающего диагностику, индивидуализацию задач, координацию командного взаимодействия, рефлексию и экспертную оценку результатов, то уровень проектных компетенций обучающихся и педагогов, а также качество командной работы и инклюзивного взаимодействия повышаются.

Задачи исследования:

1. Уточнить научное содержание понятий «педагогическое руководство», «тьюторское сопровождение», «проектное обучение».
2. Выявить основные трудности внедрения тьюторства в систему проектного обучения в вузе.
3. Охарактеризовать функции педагога-тьютора в сопровождении социального инклюзивного проекта.
4. Проанализировать этапы реализации проекта «Общение без границ» как педагогически организованного процесса.
5. Определить педагогические условия эффективности тьюторского сопровождения в проектной деятельности.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы по проблемам проектного обучения, наставничества, тьюторства и инклюзивного образования; обобщение и систематизация педагогического опыта; кейс-стади; наблюдение; анкетирование и интервьюирование участников проекта; SWOT-анализ; анализ продуктов проектной деятельности; рефлексивный анализ портфолио; качественная интерпретация результатов сопровождения.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– уточнено соотношение понятий педагогического руководства и тьюторского сопровождения в логике проектного обучения;
– показано, что тьюторское сопровождение в инклюзивном проекте выполняет не вспомогательную, а системообразующую функцию;
– предложено описание поэтапной модели сопровождения социального проекта: мотивация и диагностика, проектирование и планирование, реализация и мониторинг, рефлексия и оценка;
– выявлены педагогические условия эффективности тьюторства в смешанных командах, включающих студентов с ОВЗ;
– обоснована связь тьюторского сопровождения с развитием проектных, коммуникативных, рефлексивных компетенций участников.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении научных представлений о тьюторстве как механизме индивидуализации и гуманизации проектного обучения. Результаты позволяют конкретизировать функции педагога-тьютора в условиях инклюзивной образовательной среды, а также углубляют понимание того, каким образом педагогическое сопровождение влияет на развитие субъектности, учебно-профессиональной мотивации и командного взаимодействия обучающихся.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы при разработке и реализации дисциплин, связанных с проектной деятельностью в вузе; в программах повышения квалификации преподавателей и наставников; в деятельности проектных офисов, кураторов и наставников студенческих команд; при создании методических рекомендаций, дорожных карт и инструментов диагностики развития проектных компетенций.

Современные исследования показывают, что проектное обучение усиливает вовлечённость студентов, развивает сотрудничество и практико-ориентированные компетенции, однако его результативность в значительной степени зависит от качества педагогического сопровождения и специально организованной поддержки со стороны преподавателя.

Вместе с тем внедрение тьюторского сопровождения в систему проектного обучения связано с рядом затруднений. К числу наиболее значимых относятся перегрузка преподавателей при совмещении нескольких профессиональных ролей, недостаточный уровень цифровых компетенций части педагогов и обучающихся, сопротивление организационным изменениям, а также отсутствие единых регламентов диагностики и оценки личностного и профессионального роста участников проекта. Исследования в области инклюзивной педагогики в высшей школе подтверждают, что барьеры чаще всего возникают не только на уровне отдельных педагогических практик, но и на уровне институциональной среды, включая вопросы доступности, подготовки преподавателей и организационной поддержки.

Несмотря на эти трудности, их преодоление возможно через целенаправленные механизмы преодоления, проверенные в практической деятельности:

– постоянное обучение наставников (внутренние воркшопы, супервизии, обмен опытом с коллегами из других регионов);
– разграничение функций «педагог – тьютор» с ротацией ролей внутри проектных команд;
– использование цифровых сервисов для индивидуализации контроля, уменьшения бюрократии в отчётности;
– развитие мотивационной среды посредством признания достижений всех участников: награждение, публикация успехов в медиасреде, приглашение выпускников для вдохновения;
– разработка дорожных карт и методических рекомендаций для преподавателей.

Особая значимость этих механизмов проявляется в проектировании и сопровождении программ в таких сложных сферах, как инклюзивное образование, формирование гражданских компетенций. В этих направлениях наставник, тьютор, куратор становятся не «трансляторами знаний», а создателями условий для самостоятельного освоения новых социальных ролей, построения индивидуальных и коллективных траекторий, воспитания активности и ответственности, развития гибких навыков, укрепления традиций и ценностей общества.

Такая трансформация роли педагога подчёркивает практическую ценность механизмов и позволяет сформулировать гипотезу исследования: если организовать реализацию социальных (инклюзивных) проектов с тьюторским сопровождением, то уровень проектных компетенций педагогов возрастет.

В данном исследовании тьюторское сопровождение рассматривается как специально организованный процесс субъект-субъектного взаимодействия, направленный на поддержку индивидуальной образовательной траектории обучающегося, развитие его учебно-профессиональной мотивации, рефлексии, самостоятельности и готовности к командному взаимодействию. В проектном обучении тьютор выполняет не только консультативную, но и координационную, ме-

диативную, мотивационную и профилактическую функции. Особую значимость тьюторство приобретает в социально ориентированных проектах, где требуется не просто управление задачами, а создание условий для участия, принятия, сотрудничества и чувства включённости всех членов команды.

Таким образом, тьюторство представляет собой современную педагогическую практику индивидуализации образовательных маршрутов, помогающую студенту осознать сильные/слабые стороны, рефлексировать достижения, выбирать стратегии саморазвития, интегрироваться в команду и строить персональную траекторию. Функции тьютора включают наставничество, консультирование, медиативную и профилактическую работу по снятию барьеров, поддержку самооценки, координацию индивидуальных и групповых образовательных событий.

Роль педагогического руководства и тьюторского сопровождения в проектном обучении невозможно переоценить: именно эти механизмы обеспечивают воплощение принципов инклюзивности, гражданского образования, формируют современную образовательную среду, способную отвечать на вызовы времени. Внедрение индивидуальных и командных стратегий сопровождения проектной деятельности является ключевым ресурсом устойчивого развития педагогики будущего.

Необходимо отметить, что наставничество уже доказало свою эффективность в качестве образовательной технологии, позволяющей преподавателю не только передавать знания, формировать умения и навыки, но и воспитывать обучающегося. Наставники нацеливают обучающихся на поиск путей самостоятельного решения той или иной проблемы.

Все проекты, а социальные особенно, позволяют наставникам формировать педагогическую среду, в которой успешно могут укрепляться традиционные духовно-нравственные ценности. Эмпирическим основанием исследования выступает кейс реализации социального проекта «Общение без границ», разработанного в рамках дисциплины «Основы проектной деятельности». Проект был направлен на создание обучающего курса русского жестового языка (РЖЯ) для поддержки коммуникации между слышащими и неслышащими участниками образовательной среды. Научно значимым в данном случае является не только продукт проекта, но и сама модель его педагогического сопровождения.

На первом этапе осуществлялись мотивация, погружение и диагностика участников (рис. 1). Педагог-тьютор формировал доверительную атмосферу, организовывал обсуждение миссии проекта, индивидуализировал цели участников и проводил первичную диагностику образовательных и коммуникативных ресурсов команды.

**СТАРТ – ПРЕЗЕНТАЦИЯ – КРУГ НАМЕРЕНИЙ – ДИАГНОСТИКА – SWOT-анализ – ПОГРУЖЕНИЕ**

Рис. 1. Этап мотивации и погружения

Педагог-тьютор начал с презентации замысла проекта, демонстрируя видеокейсы успешных инклюзивных практик из других вузов. Особое впечатление произвели выступления «амбассадоров» – студентов с нарушением слуха, уже успешно осваивающих лидерские позиции. Их пятиминутные истории преодоления коммуникативных барьеров создали мощный эмоциональный отклик и развеяли мифы о «сложностях» взаимодействия. Один из блоков на этом этапе – «круг намерений»: в смешанных командах (слышащие + неслышащие) обсуждалась миссия проекта, каждый участник формулировал личные SMART-цели: например, «освоить 20 базовых жестов РЖЯ за первый месяц» или «провести первое интервью на РЖЯ через три месяца». Блок диагностики проводился совместно с психологом университета. Индивидуальные интервью (15–20 минут на человека) сопровождались анкетированием и опросниками. Особое внимание уделялось студентам с ОВЗ: их психоэмоциональное состояние, особенности восприятия информации, темп работы. Завершающий блок – командный SWOT-анализ – стал переходом к активной фазе. Микрогруппы анализировали сильные стороны (разнообразие опыта), слабости (разный уровень цифровой грамотности), возможности (цифровые инструменты с субтитрами) и угрозы (технические сбои). Итогом этапа стало распределение ролей и снижение тревожности, что подтвердилось постанкетированием.

На втором этапе происходили проектирование, распределение ролей, формирование микрогрупп и разработка дорожной карты (рис. 2).

**НАЧАЛО – ЦЕЛИ – РОЛИ – ДОРОЖНАЯ КАРТА – МОНИТОРИНГ – ПЛАН**

Рис. 2. Этап проектирования

В проекте «Общение без границ» сформировались команды по 4–6 человек, где опытные волонтёры поддерживали новичков и студентов с ОВЗ. Распределение ролей в команде «Общение без границ» выглядело следующим образом: руководителем стала студентка с опытом участия в проектах, обладающая лидерскими качествами; коммуникатором – студентка с нарушением слуха в паре со слышащим партнёром по РЖЯ, аналитиком – пара «сильный в цифре – слабый в цифре» и т. д. Роли фиксировались на цифровой доске с автоматическим трекером задач. Разработка дорожной карты определила семестровый цикл. Тьюторы помогали адаптировать домашние задания (видеокомментарии вместо текстовых), осваивать РЖЯ, преодолевать психологические барьеры. Ежемесячные «круги обратной связи» в Moodle позволяли корректировать темп работы и развивать гибкие навыки – толерантность, эмпатию, командную работу. Итогом этапа стало создание команд с готовыми дорожными картами и формирование культуры peer-to-peer наставничества.

На третьем этапе тьютор обеспечивал мониторинг, регулярную обратную связь, координацию командных сессий и адаптацию цифровой коммуникации под потребности студентов с ОВЗ. Волонтёры осваивали русский жестовый язык по уникальному курсу, разработанному студенткой с нарушением слуха. Практические задания включали запись обучающих роликов, проведение диалоговых практик. Результаты публиковались на VK-канале «Инклюзивное волонтёрство в университете». Инклюзивная специфика требовала особого подхода. Асинхронная коммуникация позволяла неслышащим студентам участвовать в своем темпе. Педагог-тьютор нивелировал ситуацию. С помощью еженедельных мини-сессий рефлексии фиксировал успехи («освоил 20 новых жестов»), проблемы («технические сбои Zoom») и предложения («добавить субтитры»). Результатом стало создание социально значимых продуктов: 15 обучающих роликов РЖЯ (просмотрено 2000+), коммуникативный тренинг для 35 участников, запуск VK-канала с 150 подписчиками.

На завершающем этапе были организованы рефлексия, публичная защита, экспертная оценка результатов и оформление индивидуальных портфолио участников (рис. 3).

**РЕФЛЕКСИЯ – ЗАЩИТА – ОЦЕНКА – ПОРТФОЛИО – МАСШТАБ**

Рис. 3. Этап рефлексии

Тьютор сопровождал создание портфолио, которое включало чек-листы личных достижений («освоил РЖЯ с нуля до базового уровня»), эссе «Как изменились мои взгляды на инклюзию» и мини-интервью с самим собой. Студенты с ОВЗ делились опытом преодоления изоляции, слышащие – трансформацией представлений о возможностях неслышащих. Командные «рефлексивные круги» в формате Padlet собирали отзывы по следующей схеме: успехи (зелёные стикеры), барьеры (красные), предложения (жёлтые). Глубина самоанализа оценивалась по рубрике от поверхностного описания – к осмыслению профессионального роста. Публичная защита прошла в гибридном формате: очные презентации в точке кипения, онлайн-трансляция с субтитрами. Внешние эксперты оценивали качество продуктов (ролики РЖЯ получили высший балл), инклюзивный эффект и масштабируемость. Результат: курс РЖЯ реализован в вузе, VK-канал расширен до регионального уровня, все участники оформили портфолио, повысились проектные компетенции. Эффективность тьюторского сопровождения многократно усилилась благодаря системному партнёрству. Педагог-тьютор выстроил каналы сотрудничества с органами местного самоуправления, Центром реабилитации, школами-интернатами, бизнес-структурами. Представители НКО выступали экспертами на защитах.

Далее проект был представлен на Всероссийском конкурсе «Профессиональное завтра», организованном Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, и занял первое место. Затем получил финансовую поддержку благодаря участию в грантовом конкурсе губернатора Югры.

Таким образом, представленный кейс показывает, что тьюторское сопровождение в проектном обучении выполняет системообразующую функцию, которое снижает тревожность участников, способствует более точному распределению ролей, поддерживает развитие гибких навыков, стимулирует наставничество и обеспечивает переход от формального участия к осознанной субъектной позиции студентов. Педагогическое руководство и тьюторское сопровождение следует рассматривать как взаимосвязанные механизмы организации проектного обучения. Если педагогическое руководство задаёт стратегию, структуру и критерии деятельности, то тьюторское сопровождение обеспечивает её персонализацию, гуманизацию и развивающий характер. Именно в таком сочетании проектное обучение становится ресурсом формирования не только профессиональных компетенций, но и социальной ответственности, гражданской активности, эмпатии и готовности к взаимодействию в разнообразной образовательной среде. Следовательно, интеграция педагогического руководства и тьюторского сопровождения должна рассматриваться как один из приоритетных ресурсов развития проектной педагогики в вузе.

Библиографический список

1. Федорова М.А. Научное руководство студентами: тандемное сопровождение и технологии тьюторства. *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2014; № 7: 26–30.
2. Кильмасова И.А., Гуслякова Н.И., Кирсанов В.М., Ветхова М.Ю. Возможности тьюторского сопровождения подготовки будущих учителей технологии к управлению проектной деятельностью обучаемых. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 12: 215–220.
3. Лабзина П.Г. Тьюторское сопровождение как педагогическое условие реализации проектной деятельности студентов вуза. Вестник Мининского университета, 2022; Т. 10. № 3 (40).

4. Каитов А.П. Модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования. *Вестник Вятского государственного университета*. 2023; № 4 (150): 91–101.

References

1. Fedorova M.A. Nauchnoe rukovodstvo studentami: tandemnoe soprovozhdenie i tehnologii t'yutorstva. *Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2014; № 7: 26-30.
2. Kil'masova I.A., Guslyakova N.I., Kirsanov V.M., Vethova M.Yu. Vozmozhnosti t'yutorskogo soprovozhdeniya podgotovki buduschih uchitelej tehnologii k upravleniyu proektnoj deyatel'nost'yu obuchaemyh. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 12: 215-220.
3. Labzina P.G. T'yutorskoe soprovozhdenie kak pedagogicheskoe uslovie realizacii proektnoj deyatel'nosti studentov vuza. Vestnik Mininskogo universiteta, 2022; T. 10. № 3 (40).
4. Kaitov A.P. Model' t'yutorskogo soprovozhdeniya razvitiya uchebno-professional'noj motivacii bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 4 (150): 91-101.

*Статья поступила в редакцию 09.03.26*

УДК 005.96:37.013.77:004.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-173-178

***Ovchinnikov F.S.**, postgraduate, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: z.i@mail.ru*
***Emelyanova O.Ya.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: olga-emel@rambler.ru*

**THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE MANAGEMENT OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF PERSONNEL: PEDAGOGICAL OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS.** The article examines pedagogical aspects of the use of artificial intelligence in managing the professional adaptation of employees within a corporate learning environment. The relevance of the study is determined by the rapid implementation of intelligent digital technologies in employee training and onboarding systems, which requires a pedagogical analysis of their potential and limitations. The objective of the study is to analyze the educational potential of artificial intelligence in managing the professional adaptation of young specialists and to identify the risks and limitations associated with its use. The methodological framework of the research includes the analysis of Russian and international academic publications on the use of artificial intelligence in corporate learning, a content analysis of digital educational platforms used in employee adaptation programs, and an online survey of specialists in corporate learning and human resource management. The study examined corporate educational solutions used by international and Russian organizations (IBM, Microsoft, Coursera for Business, LinkedIn Learning, Sber, Yandex, etc.) that apply artificial intelligence technologies for learning personalization, learning analytics, and support of employee professional adaptation. The results of the content analysis show that artificial intelligence is primarily used to diagnose learning gaps, personalize learning trajectories, support formative feedback, and assist mentoring practices. At the same time, several pedagogical limitations of artificial intelligence application were identified, including the shift of adaptation goals toward managerial control, risks of reducing professional agency and self-regulation of young specialists, algorithmic bias, and issues related to data privacy. The study concludes that the effective use of artificial intelligence in corporate adaptation programs requires a pedagogically grounded implementation approach. In such a model, digital technologies function as tools supporting professional development, while the key role in shaping professional agency remains with mentors and the organizational learning environment.

*Key words:* **artificial intelligence, professional adaptation, young specialists, corporate learning environment, learning personalization, digitalization risks**

***Ф.С. Овчинников**, аспирант-соискатель, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: z.i@mail.ru*
***О.Я. Емельянова**, канд. пед. наук, доц., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: olga-emel@rambler.ru*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В УПРАВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИЕЙ ПЕРСОНАЛА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

В статье рассматриваются педагогические аспекты использования искусственного интеллекта в управлении профессиональной адаптацией персонала в корпоративной образовательной среде. Актуальность исследования обусловлена активным внедрением интеллектуальных цифровых технологий в системы обучения и адаптации сотрудников, что требует педагогического анализа их возможностей и ограничений. Цель исследования заключается в анализе педагогического потенциала искусственного интеллекта в управлении профессиональной адаптацией молодых специалистов, а также в выявлении рисков и ограничений его применения. Методологическую основу исследования составили анализ отечественных и зарубежных научных публикаций по проблеме использования искусственного интеллекта в корпоративном обучении, контент-анализ цифровых образовательных платформ и инструментов, применяемых в программах адаптации сотрудников, а также онлайн-опрос специалистов в области корпоративного обучения и управления персоналом. В рамках исследования были проанализированы корпоративные образовательные решения международных и российских организаций (IBM, Microsoft, Coursera for Business, LinkedIn Learning, Сбер, Яндекс и др.), использующие технологии искусственного интеллекта для персонализации обучения, аналитики образовательных данных и сопровождения профессиональной адаптации сотрудников. Результаты контент-анализа показали, что искусственный интеллект используется, прежде всего, для диагностики образовательных дефицитов, персонализации образовательных траекторий, поддержки формирующей обратной связи и сопровождения наставничества. Вместе с тем выявлены педагогические ограничения применения искусственного интеллекта, связанные со смещением целей адаптации в сторону управленческого контроля, с рисками снижения субъектности и саморегуляции молодых специалистов, алгоритмическими смещениями и проблемами конфиденциальности данных. Полученные результаты подтверждают необходимость педагогически обоснованного внедрения искусственного интеллекта в корпоративные программы адаптации, при котором цифровые технологии рассматриваются как инструмент поддержки профессионального становления, а ключевая роль в формировании профессиональной субъектности сохраняется за наставниками и образовательной средой организации.

*Ключевые слова:* **искусственный интеллект, профессиональная адаптация, молодые специалисты, корпоративная образовательная среда, персонализация обучения, риски цифровизации**

Актуальность исследования связана с тем, что цифровая трансформация экономики и систем управления персоналом усилила интерес организаций к использованию искусственного интеллекта в обучении и профессиональной адаптации сотрудников. В корпоративной практике активно внедряются рекомендательные системы обучения, чат-боты поддержки сотрудников, системы аналитики образовательных данных и интеллектуальные инструменты сопровождения профессионального развития. Вместе с тем педагогические аспекты применения искусственного интеллекта в управлении профессиональной адаптацией персонала остаются недостаточно разработанными, что требует специального научного анализа его образовательного потенциала и ограничений.

Цель исследования – анализ педагогических возможностей и ограничений использования искусственного интеллекта в управлении профессиональной адаптацией молодых специалистов на основе контент-анализа корпоративных образовательных платформ и результатов пилотного опроса специалистов.

Задачи исследования: рассмотреть педагогическую сущность профессиональной адаптации молодых специалистов в корпоративной образовательной среде; проанализировать современные подходы к использованию искусственного интеллекта в образовательных и адаптационных практиках организаций; выявить педагогические возможности применения искусственного интеллекта в управлении профессиональной адаптацией персонала; определить основные педагогические ограничения и риски использования искусственного интеллекта в адаптационных программах; уточнить результаты контент-анализа с помощью пилотного опроса специалистов в области корпоративного обучения и управления персоналом.

Научная новизна исследования заключается в педагогическом анализе применения искусственного интеллекта в управлении профессиональной адап-

тацией молодых специалистов в корпоративной образовательной среде и в выявлении его образовательного потенциала и ограничений на основе анализа современных цифровых образовательных решений.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении педагогических аспектов использования искусственного интеллекта в корпоративных образовательных практиках и расширении представлений о механизмах педагогического сопровождения профессиональной адаптации в условиях цифровизации.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных выводов при проектировании корпоративных программ адаптации молодых специалистов и разработке педагогически обоснованных моделей внедрения искусственного интеллекта в системы обучения и развития персонала.

Цифровая трансформация экономики и управления персоналом усилила запрос организаций на ускорение профессиональной адаптации молодых специалистов, однако в педагогической логике адаптация не сводится к «быстрому онбордингу» и организационному введению в должность. Профессиональная адаптация включает в себя освоение норм и ценностей профессиональной деятельности, способов решения типовых задач, стандартов безопасности труда, а также постепенное формирование профессиональной идентичности в конкретной организационной культуре [1]. В классическом определении организационной социализации упоминается, что это процесс, в ходе которого человек приобретает социальные знания и навыки, необходимые для выполнения организационной роли [2, с. 209]. Данное определение принципиально важно для педагогики профессионального образования: адаптация выступает как разновидность обучения в деятельности, где образовательный эффект зависит от качества педагогического сопровождения и обратной связи.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что сегодня инструменты искусственного интеллекта активно внедряются в корпоративные образовательные и адаптационные практики – от рекомендательных систем и чат-ботов до интеллектуальной аналитики «рисков» и автоматизации оценивания. При этом сами технологические решения нередко интерпретируются в логике эффективности управления (скорость выхода на продуктивность, снижение текучести), тогда как педагогические параметры адаптационного процесса остаются вторичными: не фиксируются условия развития субъектности, не разводятся формирующее оценивание и контроль, не определяются границы ответственности между цифровой системой и педагогическими актерами корпоративной среды. Международные документы прямо указывают на противоречивость ситуации: признавая потенциал ИИ в поддержке образовательных целей, ЮНЕСКО подчёркивает, что «стремительное технологическое развитие неизбежно приносит множественные риски и вызовы, которые до сих пор опережали политические дискуссии и регуляторные рамки» [3, с. 2]. Это замечание переносимо и на корпоративный сектор: темпы внедрения ИИ в обучение и адаптацию персонала часто превышают темпы педагогической экспертизы и нормативной определенности.

В отечественной научной литературе также отмечается рост внимания к применению ИИ в корпоративном обучении и развитию персонала. Указывается, что компании стремятся использовать ИИ для повышения эффективности образовательных программ и персонализации обучения [4, с. 239–241]. Параллельно фиксируется тенденция расширения практик применения интеллектуальных систем в обучении и адаптации молодых специалистов в корпоративной среде, включая использование виртуальных помощников и автоматизированных механизмов обратной связи [5]. Вместе с тем значимая часть отечественных публикаций сохраняет исключительно технически ориентированное направление (описание функций ИИ-систем) и недостаточно раскрывает педагогические основания: какие изменения в целях и методах сопровождения происходят при замене традиционных инструментов адаптации цифровыми, как меняется роль наставника, каким образом обеспечивается развитие саморегуляции и профессиональной рефлексии у молодого специалиста.

Степень разработанности проблемы может быть представлена как пересечение трёх исследовательских направлений. Первое направление составляют исследования организационной социализации и адаптации персонала, где описываются механизмы освоения роли и организационного контекста, а также факторы успешной адаптации. В этой традиции разработаны типологии практик онбординга и адаптации, анализируются последствия качества первичного включения сотрудника для его эффективности и удержания [6, с. 263–283]. Вместе с тем даже в работах по «эффективному онбордингу» акцент смещается на организационные результаты, тогда как педагогические механизмы (условия разворачивания учебных ситуаций в деятельности, качество обратной связи, развитие субъектности) не всегда рассматриваются как самостоятельный объект анализа.

Второе направление связано с педагогикой профессионального образования и workplace learning, где обучение рассматривается как комплексный процесс, существенная часть которого протекает неформально, через участие в профессиональной деятельности, наблюдение, взаимодействие с более опытными коллегами и разбор практических ситуаций [7, с. 247–273]. Для адаптации молодых специалистов это особенно важно, так как именно «учебность» реальных производственных задач и качество педагогического сопровождения во многом определяют устойчивость формируемых профессиональных навыков. В российской научной традиции концепция профессионального становления и развития субъекта труда задает четкую рамку для педагогического анализа адаптационных процессов [8, с. 5–12]. Однако связь этих подходов с современными цифровыми инструментами управления адаптацией пока раскрыта фрагментарно: ИИ часто рассматривается как внешняя надстройка, а не как фактор перестройки дидактики корпоративной среды.

Наконец, третье направление формируют исследования AI in Education и аналитические документы об «умных» технологиях в образовании. В международных обзорах обсуждается, что ИИ и системы, основанные на данных, способны сделать обучение более адаптивным и интерактивным, а также изменить способы объединения обучения и оценивания в режиме реального времени [9, с. 4; 10]. Одновременно подчёркивается необходимость удерживать педагогическую целесообразность и «встроенность» цифровых решений в практики преподавания и обучения, иначе технология не будет работать как образовательное средство [9, с. 5]. Для корпоративной адаптации это означает, что внедрение ИИ без проектирования педагогического контура (цели, задания, обратная связь, наставничество, этические рамки) неизбежно ведёт к доминированию управленческой логики и деформации образовательной составляющей адаптации.

Теоретико-методологические основания исследования определяются педагогической интерпретацией профессиональной адаптации в корпоративной среде. Во-первых, адаптация рассматривается как педагогически управляемый процесс освоения профессиональной деятельности, в котором образовательная составляющая проявляется через формирование компетенций, норм, способов действий и рефлексивных механизмов самоконтроля. Во-вторых, принимается положение о ведущей роли обучения в деятельности и значимости неформального обучения на рабочем месте, где ключевыми педагогическими механизмами выступают наставничество, разбор практических ситуаций, формирующая обратная связь и постепенное «снятие» поддержки по мере освоения деятельности [7, с. 247–273; 11]. В-третьих, ИИ трактуется как педагогическое средство и фактор трансформации: его внедрение меняет способы постановки задач, организации обратной связи, оценивания и мониторинга, а также перераспределяет функции между участниками образовательной среды (молодой специалист, наставник, методист, руководитель, цифровая система).

В рамках данной логики необходимо специально обозначить два уровня обсуждения. На первом уровне ИИ может выступать как инструмент оптимизации операций (например, автоматизация ответов на вопросы или выдача материалов). На втором уровне – как педагогический фактор, который влияет на субъектность и траекторию профессионального становления, задавая режим взаимодействия новичка с образовательной средой и институтом наставничества. Риск здесь связан с тем, что цифровая система при отсутствии педагогического проектирования способна не усиливать, а вытеснять ключевые механизмы профессионального развития, в частности живое наставничество и включённость в профессиональную культуру, что также обсуждается в исследованиях цифровизации корпоративного обучения [5, с. 1–2]. Следовательно, педагогический анализ ИИ в адаптации должен включать не только описание функциональных возможностей, но и анализ ограничений: где ИИ принципиально не может заменить педагогическое взаимодействие, какие риски возникают при смещении образовательных целей в сторону контроля.

Отдельной оценки требует обращение к нормативно-этическим рамкам международных организаций, поскольку они задают границы педагогически допустимого обращения с данными обучения и адаптации. Так, ЮНЕСКО подчёркивает, что применение ИИ в образовательных контекстах поднимает вопросы о том, «что следует преподавать и как», о меняющейся роли преподавателя и социальных и этических последствиях, включая проблемы образовательного равенства и доступа [3, с. 7]. В корпоративной среде эти вопросы обостряются из-за рисков профилирования сотрудника по данным и результатам обучения. Следовательно, педагогическая допустимость ИИ в управлении адаптацией предполагает нормативное ограничение: данные обучения должны использоваться, прежде всего, для развития и поддержки, а не для ранжирования сотрудника; решения, влияющие на траекторию профессионального становления, должны оставаться в зоне человеческой педагогической ответственности.

В логике педагогики профессионального образования использование искусственного интеллекта в управлении профессиональной адаптацией молодых специалистов целесообразно рассматривать не как «автоматизацию HR», а как включение в корпоративную образовательную среду нового класса посредников обучения – цифровых агентов, которые перераспределяют функции диагностики, поддержки, обратной связи и контроля результатов, тем самым меняя параметры педагогического взаимодействия «наставник – новичок – профессиональная среда». Здесь важно сразу зафиксировать принципиальную рамку: интеллектуальные цифровые технологии не существуют автономно от человека и организации; «умные технологии» представляют собой гибридные системы «человек – ИИ», встроенные в социотехнические контексты, где качество результата определяется не только алгоритмом, но и задачей, организационной культурой, доступными данными и педагогическим дизайном [9, с. 17]. Это означает, что педагогический потенциал ИИ проявляется лишь там, где он проектируется как элемент образовательной системы, а не как «надстройка» к уже сложившимся практикам адаптации.

Рассмотренные теоретические положения позволяют перейти к анализу современных практик использования искусственного интеллекта в корпоративных образовательных системах и их педагогической интерпретации.

В рамках исследования использован метод контент-анализа цифровых образовательных решений, применяемых в корпоративных программах обучения и адаптации сотрудников. Данный подход ранее применялся автором при анализе корпоративных образовательных программ с использованием технологий искусственного интеллекта [12]. Объектом анализа выступили образовательные платформы и инструменты корпоративного обучения международных и российских организаций, использующие технологии искусственного интеллекта для поддержки профессионального развития сотрудников.

В исследование были включены цифровые решения, применяемые в системах корпоративного обучения компаний IBM, Microsoft, Coursera for Business, LinkedIn Learning, Skillsoft, Сбер, Яндекс, а также других организаций, внедряющих интеллектуальные образовательные инструменты. Анализ проводился по следующим параметрам: использование рекомендательных алгоритмов обучения, применение интеллектуальных ассистентов, использование аналитики образовательных данных и возможности персонализации образовательных траекторий сотрудников.

Контент-анализ позволил выявить основные направления применения технологий искусственного интеллекта в программах адаптации персонала и сопоставить их педагогический потенциал и ограничения. Основные результаты анализа представлены в табл. 1–3.

Таблица 1

Использование технологий искусственного интеллекта в корпоративных образовательных платформах и системах обучения

| Организация | Использование ИИ |
|---|---|
| IBM | AI learning assistant |
| Microsoft | Copilot learning |
| Coursera for Business | рекомендации курсов |
| LinkedIn Learning | персонализация обучения |
| Skillsoft | адаптивные траектории |
| Сбер | интеллектуальные обучающие сервисы |
| Яндекс | адаптивные образовательные решения |

Контент-анализ показал, что использование искусственного интеллекта в корпоративных образовательных системах сосредоточено преимущественно в четырёх направлениях: персонализация образовательных траекторий сотрудников, интеллектуальная поддержка обучения через цифровых ассистентов, анализ образовательных данных и формирование рекомендательных систем обучения. Педагогические функции применения ИИ в адаптационных программах представлены в табл. 2.

Таблица 2

Основные педагогические функции искусственного интеллекта в программах адаптации сотрудников

| Функция | Педагогическое значение |
|---|---|
| Персонализация обучения | адаптация содержания курсов |
| Аналитика обучения | диагностика образовательных дефицитов |
| ИИ-ассистенты | поддержка сотрудников |
| Рекомендательные системы | подбор образовательных траекторий |

Проведённый анализ показывает, что указанные направления отражают стремление организаций одновременно усилить поддержку сотрудников в первые этапы профессионального становления и повысить управляемость адаптационного процесса.

Результаты контент-анализа корпоративных образовательных платформ позволяют сделать вывод о том, что технологии искусственного интеллекта обладают значительным педагогическим потенциалом в программах профессиональной адаптации сотрудников. Их применение связано с расширением возможностей персонализации обучения, повышением доступности образовательной поддержки и развитием инструментов аналитики образовательных данных.

Вместе с тем анализ научной литературы и практик корпоративного обучения показывает, что внедрение искусственного интеллекта в адаптационные программы сопровождается рядом педагогических ограничений и рисков. Основные из них представлены в табл. 3. Эти ограничения обусловлены как особенностями алгоритмических систем, так и спецификой образовательных процессов в профессиональной среде. В ряде случаев использование ИИ может приводить к смещению целей адаптации в сторону управленческого контроля, снижению самостоятельности обучающихся и трансформации роли наставничества.

Для уточнения результатов контент-анализа был проведён онлайн-опрос специалистов в области корпоративного обучения и управления персоналом, результаты которого представлены далее.

**Оценка применения ИИ специалистами корпоративного обучения**

Для уточнения результатов контент-анализа был проведён онлайн-опрос специалистов, участвующих в корпоративном обучении и адаптации сотрудников (HR-менеджеры, специалисты по обучению персонала, наставники). В опросе приняли участие 18 респондентов, имеющих опыт использования цифровых инструментов обучения в организациях. Цель опроса заключалась в выявлении практических оценок возможностей и рисков применения искусственного интеллекта в программах профессиональной адаптации сотрудников.

Таблица 4

Оценка возможностей применения искусственного интеллекта в адаптации сотрудников (по мнению специалистов)

| Вопрос | Доля ответов |
|---|---|
| ИИ помогает персонализировать обучение сотрудников | 78% |
| ИИ облегчает поиск информации и поддержку новичков | 72% |
| ИИ улучшает диагностику образовательных дефицитов | 61% |
| ИИ может частично заменить наставника | 17% |
| ИИ создаёт риск избыточного контроля сотрудников | 44% |

Результаты опроса специалистов представлены на рис. 1. Они подтверждают выводы контент-анализа. Большинство респондентов отмечают положительную роль искусственного интеллекта в персонализации обучения и поддержке сотрудников. Вместе с тем специалисты выражают опасения, связанные с усилением контроля и возможным снижением роли наставничества в адаптационном процессе.

Рис. 1. Оценка возможностей применения искусственного интеллекта в адаптации сотрудников (по результатам опроса специалистов)

Как видно из рис. 1, большинство специалистов связывают использование искусственного интеллекта в адаптационных программах прежде всего с возможностями персонализации обучения и поддержкой новичков. При этом значительно меньшая доля респондентов считает допустимой частичную замену наставничества цифровыми инструментами.

Полученные результаты контент-анализа и пилотного опроса специалистов позволяют рассмотреть педагогические возможности и ограничения применения искусственного интеллекта в адаптации персонала более системно. Педагогические возможности искусственного интеллекта в управлении адаптацией наиболее отчётливо проявляются в его способности усиливать те компоненты корпоративного обучения, которые традиционно испытывают дефицит ресурсов. К ним относятся своевременная диагностика стартовых данных, персонализация образовательных траекторий, непрерывная обратная связь и поддержка рефлексии обучающегося в реальной производственной среде. Центральная педагогическая задача адаптации молодых специалистов связана не столько с передачей регламентов, сколько с формированием профессиональной идентичности, освоением норм деятельности и развитием способности учиться на рабочем месте. Именно эти результаты с трудом достигаются в моделях адаптации, построенных только на инструктаже и «закрытии чек-листов».

Во-первых, ИИ может выступать средством педагогической диагностики и прогностического сопровождения адаптации, когда данные о ходе обучения и включения в деятельность используются не для санкционного контроля, а для раннего выявления затруднений и адресной поддержки. С педагогической точки зрения речь идёт о переводе мониторинга из формального измерения «выполнено/не выполнено» в режим «что именно не освоено, почему, в каких условиях и какой поддержкой это компенсируется». Такой сдвиг особенно важен для молодых специалистов, у которых профессиональные действия ещё не автоматизированы, а ошибки часто носят системный характер (неумение выделить существенные признаки ситуации, неверная оценка рисков, недостаток коммуникативных умений в команде). Однако точность такой диагностики принципиально зависит от валидности индикаторов и прозрачности их педагогической интерпре-

тации – иначе организация получает «метрики активности» вместо понимания обучения.

Во-вторых, ИИ расширяет возможности персонализации адаптационных программ. В прикладном измерении это означает адаптацию контента, темпа и последовательности освоения задач под индивидуальные особенности новичка и требования рабочего места. Важно, что сама идея персонализации в образовании не сводится к «подбору материалов», а требует удержания целей профессионального развития и трудовых функций. В этом смысле показательно предупреждение о риске «технологий, которые адаптируются к тому, что нравится, а не к тому, что выучено», то есть подмены педагогической цели мотивационным комфортом [13, с. 7]. Для управления адаптацией персонализация ценна не как сервис «удобного обучения», а как способ повысить вероятность достижения нормативного уровня выполнения трудовых действий без разрыва между обучением и производственной практикой.

В-третьих, ИИ способен усиливать качество обратной связи в процессе обучения на рабочем месте. Для адаптации молодых специалистов критична не просто обратная связь «правильно/неправильно», а разбор причин, условий выполнения и последствий решения. В идеале цифровой агент помогает новичку связать свой выбор действий с профессиональными критериями качества и безопасности, а наставнику – увидеть типовые ошибки и дефициты, не растворяющиеся в общем потоке задач. Но здесь вновь срабатывает педагогическое ограничение: если обратная связь выдаётся как окончательный вердикт «алгоритма», она начинает вытеснять диалог и профессиональное рассуждение, а значит, ослабляет развитие самостоятельности и ответственности.

В-четвёртых, в корпоративной среде ИИ может служить инструментом поддержки рефлексии и саморегуляции обучающегося. Для адаптации это принципиально: молодой специалист должен научиться ставить учебные цели в деятельности, планировать шаги освоения, фиксировать ошибки и извлекать из них опыт. Педагогически ценна именно «сшивка» опыта работы и опыта обучения. Однако исследования обучения на рабочем месте показывают, что значимая часть профессионального развития происходит в неформальных практиках и взаимодействиях, которые трудно «оцифровать» без потери смысла; при этом формирование компетентности часто опирается на контекстные подсказки, участие в совместной работе и интуитивные решения, которые не сводятся к формальным процедурам [7, с. 247–248]. Следовательно, задача ИИ – не «заменить» эти практики, а сделать их педагогически видимыми: помогать фиксировать ситуации обучения, задавать вопросы к опыту, поддерживать осмысленное обобщение.

Отдельно следует подчеркнуть, что педагогическая перспектива требует отказаться от модели «ИИ как заменитель педагога/наставника». В авторитетной англоязычной монографии по *AI in Education* прямо подчёркивается, что авторы «не видят будущего, в котором ИИ заменяет учителей», но ожидают трансформацию роли учителя и более эффективное использование его времени и экспертизы [13, с. 10]. Для корпоративной адаптации это означает: ИИ может взять на себя часть рутинной поддержки (подсказки, маршрутизация, сбор данных), но удержание целей профессионального воспитания, формирование ценностных ориентиров и развитие ответственности остаются за наставниками и образовательной системой организации.

Одновременно с педагогическими возможностями необходимо столь же четко очертить педагогические ограничения и риски применения ИИ в управлении адаптацией. В международных документах подчёркивается, что ИИ «открывает новые возможности», но одновременно вызывает «многочисленные риски и вызовы» [14], которые уже сегодня требуют политико-нормативного и этического регулирования, поскольку темпы технологического развития опережают качество общественного и профессионального обсуждения [3, с. 2; 3, с. 7]. Для педагогики корпоративного обучения это переводится в конкретные риски: смещение целей адаптации в сторону легко измеримых показателей; усиление «контролирующей» функции вместо развивающей; рост зависимости новичка от подсказок; эрозия доверия в наставнических отношениях; воспроизводство организационных предубеждений через данные и алгоритмы.

Первый блок ограничений связан с редукцией содержания профессиональной адаптации до того, что легко формализуется и собирается в данные. На практике это соответствует известному эффекту смещения управленческого внимания в сторону измеряемых показателей: прохождение модулей, тестовые баллы, скорость выполнения стандартных операций [9, с. 21–22]. Но ключевые результаты адаптации – принятие профессиональной роли, освоение норм коммуникации, способность работать с неопределённостью и безопасностью – остаются на периферии. В таком дизайне ИИ не просто «не помогает», а закрепляет методическую ошибку: важна не компетентность, а отчётность.

Второй блок рисков касается качества данных и педагогической интерпретации выводов. Если система обучается на исторических данных организации, она может непреднамеренно закреплять локальные нормы и практики, включая нежелательные: токсичную коммуникацию, дискриминационные фильтры, «культуру наказания» за ошибки новичка. При этом у педагога и наставника должна быть возможность понять, почему система предлагает то или иное решение. Без прозрачности и верифицируемости рекомендаций ИИ превращается в источник «псевдообъективности», который педагогически опасен именно тем, что выглядит научно и достоверно.

Третий блок ограничений – изменение педагогического взаимодействия и эмоционально-ценностной ткани адаптации. Корпоративное обучение, особенно в первые месяцы работы, держится на доверии, личном контакте и совместном переживании профессиональных ситуаций. Российские исследования корпоративного обучения на производстве прямо фиксируют значимость личного контакта преподавателя и обучающегося: эмоциональные и ассоциативные реакции, возникающие в процессе общения, способствуют более прочному и осознанному усвоению материала [7, с. 5]. В логике адаптации это означает: цифровая поддержка не должна вытеснять человеческое наставничество, иначе организация теряет главный канал формирования профессиональной идентичности и лояльности.

Четвёртый блок рисков – правовой и этический контуры. Даже исследования, выполненные в области корпоративного управления, подчёркивают барьеры широкого применения ИИ: недостаточную разработанность законодательства, проблемы конфиденциальности данных, неопределённость ответственности за решения и их последствия [15, с. 173]. В контексте адаптации персонала эти вопросы становятся ещё чувствительнее, поскольку затрагивают оценку работника, карьерные решения и психологическую безопасность новичка. Педагогическая задача здесь – не просто соблюсти юридические нормы, а выстроить этическую архитектуру: разграничить развивающую аналитику и санкционный контроль, определить границы допустимых данных, обеспечить информированность и право на человеческое рассмотрение спорных ситуаций.

Таким образом, педагогически продуктивная модель использования ИИ в управлении профессиональной адаптацией молодых специалистов должна исходить из трёх принципов. Во-первых, ИИ проектируется как элемент корпоративной образовательной среды и методической системы, а не как автономный «инструмент эффективности»; это соответствует пониманию образовательных технологий как социотехнических систем [9, с. 17]. Во-вторых, приоритетом является развитие субъекта профессиональной деятельности – способность учиться в работе, рефлексировать опыт и действовать ответственно; поэтому ИИ должен усиливать наставничество и рефлексивные практики, а не заменять их [13, с. 10]. В-третьих, ограничения и риски рассматриваются не как побочные эффекты, а как предмет педагогического управления: через цели, дизайн, правила использования, подготовку наставников и этико-правовые регламенты, поскольку риски и вызовы ИИ в образовании являются системными и требуют опережающего регулирования [3, с. 2; 3, с. 7].

Обсуждение полученных положений целесообразно вести в логике сопоставления педагогических возможностей и ограничений искусственного интеллекта с реальными практиками управления профессиональной адаптацией в корпоративной образовательной среде. Анализ показывает, что основное противоречие внедрения ИИ в адаптационные программы заключается не в «готовности технологий», а в расхождении между управленческими ожиданиями организаций и педагогической природой самого адаптационного процесса. В управленческом смысле адаптация часто трактуется как временной интервал до выхода сотрудника на нормативную производительность, тогда как в педагогической перспективе это период интенсивного профессионального становления, включающий формирование ценностных ориентиров, способов действия и ответственности за результат труда. ИИ, будучи встроенным в первую логику, усиливает измеримость и контроль, но, будучи включённым во вторую, способен поддерживать развитие субъектности и осмысленного профессионального поведения.

Сопоставление с исследованиями организационной социализации показывает, что многие эффекты, которые ожидаются от ИИ, на самом деле связаны не с самим фактом цифровизации, а с качеством педагогического аспекта адаптации. Так, исследования подчёркивают, что успешная социализация новичков определяется не столько объёмом информации, сколько ясностью роли, доступом к поддержке и возможностью осмысленного включения в деятельность [6, с. 264–266]. В этом контексте ИИ может либо усиливать ясность и доступность поддержки, либо, напротив, увеличивать когнитивную перегрузку и неопределённость, если рекомендации системы не согласованы с реальной практикой подразделения и логикой наставничества.

Важно также учитывать, что корпоративная образовательная среда принципиально отличается от академической. Здесь образовательные цели не автономны, а встроены в систему производственных и управленческих целей, что усиливает риски подмены педагогических критериев управленческими метриками. В международных аналитических документах подчёркивается, что в условиях цифровизации возрастает опасность «управления тем, что измеряется», тогда как значимая часть образовательных результатов остаётся трудно формализуемой [9, с. 21–22]. Для адаптации молодых специалистов это означает, что развитие профессионального мышления, ответственности и способности работать с неопределённостью может оказаться «невидимым» для ИИ-систем, если они ориентированы исключительно на формальные показатели активности и скорости.

С педагогической точки зрения принципиально значимым является вопрос о сохранении и трансформации роли наставника. Анализ показывает, что ИИ не устраняет потребность в наставничестве, а, напротив, обостряет её: чем более сложной и насыщенной становится цифровая образовательная среда, тем выше потребность новичка в интерпретации опыта, обсуждении ошибок и соотнесении требований системы с реальными профессиональными нормами. В этом смысле справедливо утверждение, что ИИ способен «освободить время» наставника от

рутинных операций, но не может заменить его как носителя профессиональной культуры и педагогического авторитета [13, с. 10]. Если же организация пытается использовать ИИ как замену наставничества, это ведёт к формированию формально адаптированного, но профессионально уязвимого сотрудника. Полученные результаты пилотного опроса специалистов также показывают, что большинство респондентов связывают использование ИИ прежде всего с поддержкой обучения, а не с заменой наставничества.

Отдельного обсуждения заслуживает вопрос субъектности молодого специалиста в условиях цифровой поддержки. С одной стороны, ИИ может способствовать развитию саморегуляции, если используется как инструмент обратной связи и рефлексии, побуждающий анализировать собственные действия и результаты. С другой стороны, при неудачном педагогическом дизайне он формирует зависимость от подсказок и готовых решений, снижая мотивацию к самостоятельному анализу и ответственности. В педагогике профессионального образования это противоречие хорошо известно: чрезмерная опора на внешние регуляторы ослабляет внутренние механизмы профессионального развития. В условиях цифровизации данный риск усиливается, поскольку алгоритмическая поддержка воспринимается как «объективная», потому не требующая критического осмысления.

Обсуждение нормативно-этических аспектов применения ИИ в адаптации персонала также подтверждает необходимость педагогической рефлексии. Международные документы подчёркивают, что ИИ в образовательных контекстах затрагивает вопросы равенства, справедливости, приватности и ответственности, и эти вопросы не могут быть решены исключительно на уровне технических регламентов [3, с. 7–9]. В корпоративной среде это означает, что данные обучения и адаптации не должны автоматически превращаться в инструменты оценки «ценности» сотрудника; педагогическая логика требует разграничения развивающей диагностики и управленческих решений, влияющих на карьерную траекторию. Без такого разграничения доверие к образовательной системе разрушается, а адаптация приобретает характер скрытого контроля.

Таким образом, обсуждение результатов позволяет утверждать, что педагогическая эффективность использования искусственного интеллекта в управлении профессиональной адаптацией персонала определяется не масштабом внедрения технологий, а степенью их педагогической интеграции в корпоративную образовательную среду. ИИ может усиливать процессы профессиональной адаптации лишь в том случае, если он встроен в систему целей, методов и форм педагогического сопровождения.

Проведённое исследование позволило уточнить педагогические основания использования искусственного интеллекта в управлении профессиональной адаптацией молодых специалистов в корпоративной образовательной среде. Показано, что профессиональная адаптация представляет собой сложный педагогический процесс, включающий обучение в деятельности, освоение профессиональных норм и формирование профессиональной идентичности. В связи с этим она не может быть сведена исключительно к управленческим процедурам организационного введения в должность.

Результаты контент-анализа корпоративных образовательных платформ и цифровых инструментов обучения, применяемых в организациях, показали, что технологии искусственного интеллекта уже активно используются в программах адаптации сотрудников. Наиболее распространёнными направлениями применения ИИ являются персонализация образовательных траекторий, интеллектуальная поддержка обучения через цифровых ассистентов, аналитика образовательных данных и использование рекомендательных систем обучения.

Полученные результаты контент-анализа и пилотного опроса специалистов показали, что искусственный интеллект обладает значительным педагогическим потенциалом в управлении адаптацией персонала. Этот потенциал связан с возможностями диагностики образовательных дефицитов, адресной поддержки молодых специалистов, персонализации образовательных траекторий, усиления формирующей обратной связи и методической поддержки наставничества.

Вместе с тем выявлены устойчивые педагогические ограничения и риски применения искусственного интеллекта в адаптационных программах. К ним относятся смещение целей адаптации в сторону управленческого контроля, снижение субъектности и саморегуляции молодых специалистов, алгоритмические смещения, риски конфиденциальности данных и возможное размывание педагогической ответственности между участниками образовательной среды.

Полученные результаты подтверждают, что педагогически продуктивная модель использования искусственного интеллекта в управлении профессиональной адаптацией должна основываться на гибридной логике взаимодействия человека и цифровой системы. В такой модели искусственный интеллект выполняет функции аналитической и методической поддержки, тогда как ключевые решения, связанные с профессиональным развитием сотрудника, остаются в зоне человеческой педагогической ответственности наставников и образовательной среды организации.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением эмпирических исследований использования искусственного интеллекта в корпоративных образовательных практиках, разработкой показателей оценки качества профессиональной адаптации в цифровой образовательной среде, а также с анализом долгосрочного влияния алгоритмической поддержки на формирование профессиональной субъектности и устойчивость профессиональных компетенций.

Библиографический список


1. Сенько Ю.В. Концептуальные идеи непрерывного образования. *Непрерывное образование: методология, технологии, управление*: коллективная монография. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2018: 36–48.
2. Van Maanen J., Schein E.H. Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*. 1979; Vol. 1: 209–264.
3. *UNESCO. AI and Education: Guidance for Policy-makers*. Paris: UNESCO, 2021.
4. Городнова Н.В. Применение искусственного интеллекта в бизнес-сфере: современное состояние и перспективы. *Вопросы инновационной экономики*. 2021; Т. 11, № 4: 1473–1490.
5. Овчинников Ф.С., Емельянова О.Я. Современные подходы к обучению и адаптации молодых специалистов с использованием систем искусственного интеллекта. *Известия Воронежского государственного педагогического университета*. 2025; № 1 (306): 66–69.
6. Klein H.J., Polin B., Sutton K.L. Specific onboarding practices for the socialization of new employees. *International Journal of Selection and Assessment*. 2015; Vol. 23, № 3: 263–283.
7. Eraut M. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*. 2004; Vol. 26, № 2: 247–273.
8. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального образования*. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
9. *OECD. OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. Paris: OECD Publishing, 2021.
10. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*. 2023.
11. Петров А.В. Формирование самостоятельности как концептуальная идея в системе образования. *Актуальные проблемы и перспективы теории и практики современного образования: избранные педагогические труды по материалам международных научно-практических конференций*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2018: 201–206.
12. Овчинников Ф.С. Контент-анализ корпоративных образовательных программ с применением искусственного интеллекта: российская и зарубежная практика. *Известия Воронежского государственного педагогического университета*. 2025; № 1 (306): 142–146.
13. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L.B. *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. London: Pearson, 2016.
14. Holmes W., Bialik M., Fadel C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. 2019.
15. Чуланова О.Л., Фомина А.В. Корпоративное обучение персонала в условиях цифровизации: педагогические эффекты и ограничения. *Вестник Евразийской науки*. 2019; № 6: 1–10.


References


1. Sen'ko Yu.V. Konceptual'nye idei nepreryvnogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: metodologiya, tehnologii, upravlenie*: kollektivnaya monografiya. Yaroslavl': Yaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K.D. Ushinskogo, 2018: 36-48.
2. Van Maanen J., Schein E.H. Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*. 1979; Vol. 1: 209-264.
3. *UNESCO. AI and Education: Guidance for Policy-makers*. Paris: UNESCO, 2021.
4. Gorodnova N.V. Primenenie iskusstvennogo intellekta v biznes-sfere: sovremennoe sostoyanie i perspektivy. *Voprosy innovacionnoj `ekonomiki*. 2021; T. 11, № 4: 1473-1490.
5. Ovchinnikov F.S., Emel'yanova O.Ya. Sovremennye podhody k obucheniyu i adaptacii molodyh specialistov s ispol'zovaniem sistem iskusstvennogo intellekta. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2025; № 1 (306): 66-69.
6. Klein H.J., Polin B., Sutton K.L. Specific onboarding practices for the socialization of new employees. *International Journal of Selection and Assessment*. 2015; Vol. 23, № 3: 263-283.
7. Eraut M. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*. 2004; Vol. 26, № 2: 247-273.
8. Zeer `E.F. *Psihologiya professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
9. *OECD. OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. Paris: OECD Publishing, 2021.
10. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*. 2023.
11. Petrov A.V. Formirovanie samostoyatel'nosti kak konceptual'naya ideya v sisteme obrazovaniya. *Aktual'nye problemy i perspektivy teorii i praktiki sovremennogo obrazovaniya: izbrannye pedagogicheskie trudy po materialam mezhdunarodnyh nauchno-prakticheskih konferencij*. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskij gosudarstvennyj universitet, 2018: 201-206.

12. Ovchinnikov F.S. Kontent-analiz korporativnyh obrazovatel'nyh programm s primeneniem iskusstvennogo intellekta: rossijskaya i zarubezhnaya praktika. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2025; № 1 (306): 142-146.
13. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L.B. *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. London: Pearson, 2016.
14. Holmes W., Bialik M., Fadel C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. 2019.
15. Chulanova O.L., Fomina A.V. Korporativnoe obuchenie personala v usloviyah cifrovizacii: pedagogicheskie `effekty i ogranicheniya. *Vestnik Evrazijskoj nauki*. 2019; № 6: 1-10.

*Статья поступила в редакцию 11.03.26*

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-178-180

***Ovchinnikov O.M.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service (Vladimir, Russia); Vladimir State University named after Alexander and Nikolai Stoletov (Vladimir, Russia); E-mail: omo33@mail.ru*
***Xie Muge,*** *postgraduate, Vladimir State University named after Alexander and Nikolai Stoletov (Vladimir, Russia); E-mail: semyge1121@gmail.com*

**THE POTENTIAL OF THE SCHOOL DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE MORAL EDUCATION OF CHINESE HIGH SCHOOL STUDENTS.** The article examines the digital educational environment of the modern Chinese school as part of the system of moral education for high school students. The objective of the study is to demonstrate that the digitalization of school education in China is not limited to the modernization of technical infrastructure, but is embedded in a broader state and pedagogical logic aimed at fostering discipline, a culture of collaborative activity, and responsible student behavior. The research materials included regulatory documents, studies on Chinese school policy, and publications on national and local digital platforms. It is shown that the Chinese model combines centralized governance, platform-based solutions, and everyday pedagogical practice. Under these conditions, the digital environment serves not only as a learning tool but also as a channel of value-based influence on the student.

*Key words:* **China, high school students, digital educational environment, moral education, school, digital platforms**

***О.М. Овчинников****, д-р пед. наук, проф., Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир; E-mail: omo33@mail.ru*
***Се Мугэ****, аспирант, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: semyge1121@gmail.com*

# ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КИТАЯ

В статье рассматривается цифровая образовательная среда современной китайской школы как часть системы нравственного воспитания старшеклассников. Цель исследования состоит в том, чтобы показать: цифровизация школьного образования в Китае не сводится к обновлению технической инфраструктуры, а включена в более широкую государственную и педагогическую логику, ориентированную на формирование дисциплины, культуры совместной деятельности и ответственного поведения учащихся. Материалом послужили нормативные документы, исследования по китайской школьной политике, публикации о национальных и локальных цифровых платформах. Показано, что китайская модель соединяет централизованное управление, платформенные решения и повседневную педагогическую практику. В этих условиях цифровая среда служит инструментом обучения и каналом ценностного воздействия на школьника.

*Ключевые слова:* **Китай, старшеклассники, цифровая образовательная среда, нравственное воспитание, школа, цифровые платформы**

Актуальность проблемы определяется тем, что цифровизация школьного образования в современных условиях затрагивает не только организацию учебного процесса, но и сферу нравственного воспитания обучающихся. Электронные платформы, интеллектуальные сервисы и цифровые каналы коммуникации становятся постоянной частью школьной жизни, через которую осуществляются обучение, контроль, взаимодействие учителя, ученика и семьи. В этих условиях особую значимость приобретает вопрос о том, каким образом цифровая образовательная среда влияет на нравственное становление старшеклассников. Наиболее отчётливо данная проблема проявляется в китайской образовательной практике, где школа традиционно рассматривается как пространство единства обучения и воспитания, а цифровизация развивается в русле государственной образовательной политики. Это обусловливает необходимость научного осмысления роли цифровой образовательной среды школы в системе нравственного воспитания старшеклассников Китая.

Объектом исследования выступает цифровая образовательная среда школы в контексте организации образовательного процесса в Китайской Народной Республике.

Цель статьи – проанализировать, каким образом цифровая образовательная среда школы включается в систему нравственного воспитания старшеклассников Китая.

Задачи исследования: проанализировать особенности школьной системы КНР как целостного образовательного конструкта; определить место нравственного воспитания в китайской образовательной модели; рассмотреть цифровые платформы, коммуникационные сервисы и интеллектуальные инструменты как механизмы педагогического воздействия на старшеклассников; выявить основные механизмы влияния цифровой образовательной среды на формирование дисциплины, ответственности и культуры цифрового поведения учащихся.

Научная новизна заключается в выявлении специфики цифровой образовательной среды китайской школы как не только технологической, но и педагогически организованной системы; в обосновании её роли как инструмента нравственного воспитания старшеклассников; в характеристике механизмов воспитательного воздействия цифровых платформ и сервисов коммуникации в условиях современной школы Китая.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении научных представлений о цифровой образовательной среде как факторе нравственного воспитания школьников. В статье систематизированы подходы к пониманию китайской школьной модели как единства образовательных и воспитательных задач, показано место цифровизации в этой системе, а также раскрыты воспитательные возможности цифровых платформ и интеллектуальных сервисов в старшей школе. Это позволяет конкретизировать научные взгляды на взаимосвязь цифровой инфраструктуры школы и процессов нравственного становления личности старшеклассника.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования при анализе и проектировании цифровой образовательной среды школы с учётом её воспитательного потенциала. Материалы статьи могут быть полезны исследователям образования, педагогам, а также специалистам, занимающимся вопросами цифровизации и нравственного воспитания обучающихся. Выводы работы могут быть использованы при разработке программ цифрового сопровождения школьного обучения и воспитания, моделей взаимодействия школы, семьи и учащихся в цифровой среде.

В работе были использованы методы анализа, синтеза, сравнения, обобщения и систематизации научной, педагогической, нормативно-правовой и методической литературы по проблеме исследования.

Разговор о цифровой школе давно вышел за пределы темы технического оснащения. Электронные платформы, сервисы обратной связи, системы контроля и совместной работы изменили саму суть школьной жизни: через них организуются уроки, домашняя работа, коммуникация, мониторинг результатов и значительная часть внеурочного взаимодействия. Поэтому вопрос о цифровой образовательной среде неизбежно затрагивает как сферу обучения, так и воспитания. Это особенно заметно в старшем школьном возрасте, когда подросток, уже не ограничиваясь усвоением правил, соотносит их с собственными убеждениями и начинает принимать решения, имеющие нравственное измерение. В китайской образовательной практике данная проблема приобретает особую определённость. Здесь цифровизация школы развивается в тесной связи с государственной образовательной политикой, а сама школа понимается как институт академической подготовки и последовательного нравственного становления ученика. Такая постановка вопроса позволяет рассматривать цифровую среду как часть организованного воспитательного пространства.

Цель статьи состоит в том, чтобы проанализировать, каким образом цифровая образовательная среда школы включается в систему нравственного воспитания старшеклассников Китая. Для этого необходимо, во-первых, кратко обозначить особенности школьной системы КНР как системного конструкта; во-вторых, показать место нравственного воспитания в китайской образовательной модели;

в-третьих, рассмотреть цифровые платформы и интеллектуальные сервисы как механизмы педагогического воздействия на учащихся.

Современная школьная система Китайской Народной Республики выстроена как государственно регулируемая структура, в которой образовательные и воспитательные задачи изначально не разводятся между собой. В соответствии со ст. 17 Закона об образовании КНР в стране выделяются дошкольное, начальное, среднее и высшее образование [1]. Обычно школьное обучение в Китае строится по трёхступенчатой схеме: шесть лет начальной школы, три года младшей средней и три года старшей средней школы [2]. Первые девять лет являются обязательными, тогда как старшая ступень формально не относится к обязательному образованию и нередко требует финансового участия семьи. Эта структура задаёт длительную, внутренне последовательную траекторию социализации, в рамках которой ребёнок постепенно осваивает школьные требования, дисциплинарные нормы и опыт коллективной ответственности. Уже на ранних ступенях китайская школа выступает пространством вхождения в социальный порядок. Режим дня, коллективные формы работы, требования к организованности и совместной ответственности формируют у ребёнка учебные навыки и привычку соотносить собственное поведение с правилами группы. По наблюдениям исследователей [3], нравственное становление ученика в китайской школе мыслится как непрерывный процесс, начинающийся задолго до старших классов. На уровне средней школы нагрузка возрастает, а контроль учебных результатов становится жёстче. Вместе с тем педагогическая функция школы не ослабевает. Напротив, именно в подростковом возрасте закрепляются нормы учебного поведения, привычка отвечать за собственные результаты, способность работать в коллективе и подчинять индивидуальные усилия общей задаче. Для старшей ступени это особенно характерно: старшая школа в Китае традиционно воспринимается как период интенсивного мировоззренческого формирования учащегося, когда вопросы дисциплины, ответственности и отношения к общественным обязанностям приобретают практическую остроту.

Переход на старшую ступень связан с экзаменом «чжункао», а завершение школьного обучения – с «гаокао». Высокая цена этих испытаний делает старшую школу зоной повышенной стрессовой нагрузки, но одновременно усиливает воспитательный потенциал школьной среды: требования к самоконтролю, режиму труда, честности и готовности к длительным усилиям перестают быть внешней формальностью и входят в повседневную школьную практику. Стабильность учебных коллективов, сохраняющихся в течение нескольких лет, дополнительно укрепляет коллективную ответственность и взаимную поддержку учащихся.

Китайский педагогический опыт исходит из того, что школа должна давать знания и формировать нравственный облик учащегося. Поэтому воспитательная работа понимается здесь не как факультативное приложение к урокам, а как исходная установка, определяющая содержание программ, организацию школьной жизни и требования к педагогам [3; 4]. Исследователи описывают эту модель как двухплоскостный механизм: вертикально обеспечивается преемственность воспитательных целей от ступени к ступени, а по горизонтали – согласованность школы, семьи, общественных институтов и государства [4].

Такой подход снижает вероятность ценностных разрывов между различными средами социализации подростка. Школа не существует изолированно: она выступает связующим звеном между официальными нормативными установками, семейными ожиданиями и повседневной практикой совместной жизни. В результате воспитательное воздействие распределяется по всему школьному укладу и поддерживается уроками, режимом, коллективом, школьными традициями и устоявшимися требованиями к поведению [5; 6].

Особое место в старшей школе занимают дисциплины идеологико-политического цикла, ориентированные на освоение общественных ценностей, гражданской ответственности, норм коллективной жизни и социальной роли личности. Их функция состоит не в простом сообщении сведений, а в направленном осмыслении общественной действительности и собственных обязанностей учащегося [7]. В современной школе эти курсы всё чаще дополняются цифровыми ресурсами, платформами совместного обучения и электронными каналами коммуникации, что расширяет формы воспитательного взаимодействия. В такой системе повышается роль учителя. Китайские исследователи справедливо отмечают, что педагог здесь выступает носителем учебного содержания, организатором школьного уклада и посредником между нормативными требованиями и конкретными жизненными ситуациями подростков [7]. Цифровизация лишь усиливает эту функцию: учителю приходится сопровождать ученика в аудитории и в сетевом пространстве, где происходят значимые для школьной жизни формы общения, контроля, совместной работы и самооценки.

Для Китая развитие цифровой образовательной среды выстраивается как централизованная государственная линия. Это особенно заметно в стратегическом документе «Модернизация образования Китая до 2035 года», где цифровое развитие системы образования рассматривается в связке с задачами нравственного становления учащихся, повышения качества обучения, выравнивания образовательных возможностей регионов и подготовки педагогов, владеющих современными средствами преподавания [8].

В этой логике цифровая школьная среда приобретает двойной характер. С одной стороны, она обеспечивает инфраструктурные функции: доступ к материалам, методическую поддержку, управленческие процедуры, контроль результатов. С другой стороны, единые платформенные решения задают общие правила взаимодействия, требования к дисциплине, корректности коммуникации, соблюдению сроков и ответственности за собственную работу [9]. Тем самым цифровая среда становится нормативно организованным пространством, в котором школьник постоянно сталкивается с практикой упорядоченного учебного поведения.

Следует подчеркнуть, что цифровая образовательная среда в китайской школе действует не только как технический ресурс, обеспечивающий доступ к материалам и контроль учебной деятельности, но и как особая форма социально организованного воспитательного пространства. Включённость старшеклассников в электронные платформы, системы обратной связи, цифровые каналы общения с учителем и одноклассниками формирует у них устойчивые навыки ответственного поведения, развитой рефлексии, соблюдения сроков, корректного взаимодействия и осознанного отношения к собственным действиям в сети и, самое главное, понимание последствий своего поведения. Иначе говоря, цифровая среда становится не формальным внешним дополнением к традиционной школьной системе, а, скорее, её внутренним продолжением, в котором воспроизводятся ключевые, характерные для китайской педагогической модели ценности: ответственность, уважение к коллективу, самоконтроль и готовность подчинять личные усилия общему результату. Именно в этом проявляется её воспитательный потенциал как пространства повседневного нравственного опыта школьника.

Именно школа оказывается тем местом, где цифровизация перестаёт быть внешним технологическим дополнением. Электронные платформы используются при подготовке и проведении уроков, в домашней работе, при обсуждении заданий, в контакте учителя с классом и родителей со школой. Повторяемость этих ситуаций производит собственный воспитательный эффект: учащийся учится соблюдать регламент, уважать чужой труд, поддерживать корректное сетевое общение и нести ответственность за цифровой след своей образовательной деятельности.

Если обратиться к конкретным цифровым ресурсам, применяемым в китайской образовательной практике, становится очевидным, что речь идёт о целом спектре сервисов, различающихся по масштабу, функциям и аудитории. Одним из наиболее известных ресурсов является XuetangX – открытая платформа онлайн-курсов, созданная при участии Университета Цинхуа и Министерства образования Китая [9]. В связке с приложением Rain Classroom она позволяет направлять учащимся материалы и задания, отслеживать ход работы и получать оперативную обратную связь. Для старшеклассника это означает регулярную необходимость самостоятельно распределять усилия, соблюдать сроки и реагировать на замечания преподавателя, то есть практиковать повседневную учебную ответственность.

Интересна и функция виртуального ассистента «Сяому», работающего в среде XuetangX. Он не заменяет педагога, но снижает барьер обращения за разъяснениями и поддерживает непрерывность учебного взаимодействия [9]. В педагогическом плане это важно: способность признать собственное затруднение, корректно сформулировать вопрос и добросовестно искать помощь сама по себе является частью культуры ответственного обучения.

Другой широко используемый сервис – DingTalk – первоначально был разработан Alibaba как корпоративная коммуникационная платформа, а затем органично адаптирован к образовательным задачам [9]. Практика показала, что он удобен не только для дистанционного формата, но и для сопровождения очного обучения: через него распределяются задания, фиксируется посещаемость, ведётся текущий мониторинг активности учащихся. Границы классного пространства тем самым расширяются, а школьная дисциплина частично переносится в цифровую плоскость, где от ученика требуется та же собранность и корректность, что и в обычном классе.

Перечисленные инструменты не заменяют национальные платформы и не образуют хаотического набора сервисов. Напротив, они расширяют возможности школы в организации учебной деятельности, коммуникации, коллективного творчества и педагогической обратной связи. Для старшеклассников это означает не просто рост числа цифровых каналов, а вхождение в среду, где повседневные действия, отправка задания, участие в общем документе, обсуждение проекта, публикация ролика получают нравственное измерение. Следующим шагом стало усиление государственной политики в сфере образовательной информатизации. Уже в 2018 г. Министерство образования инициировало программу начального и среднего образования в области искусственного интеллекта, предусматривавшую разработку курсов, учебных материалов и пилотных практик совместно с научными центрами, школами и частным сектором [10].

С педагогической точки зрения здесь важен не сам факт технологической новизны, а изменение структуры учебной работы. Интеллектуальные системы позволяют анализировать ошибки, скорость продвижения, пробелы в знаниях и на этой основе перестраивать задания. Для ученика это создаёт ситуацию адресной обратной связи, а для школы открывает дополнительные возможности сопровождения. Однако нравственный эффект подобных систем зависит от того, каким образом алгоритмические данные интерпретируются педагогом: помогают ли они развитию самоконтроля и добросовестности или, напротив, подменяют живое понимание ученика набором цифр.

Изложенное позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, китайская школа изначально организована как система, где обучение и воспитание структурно и содержательно не разделены. Нравственное становление учащегося

входит в число базовых целей образовательной политики и поддерживается преемственностью школьных ступеней, ролью учителя, участием семьи и нормативной определённостью школьного уклада. Во-вторых, цифровизация в китайском образовании развивается как государственно координируемое построение единого цифрового образовательного пространства, объединяющего национальные платформы, школьные сервисы, коммуникационные каналы и интеллектуальные инструменты, которые одновременно решают организационные, учебные и воспитательные задачи. В-третьих, цифровая образовательная среда влияет на нравственное воспитание старшеклассников через несколько взаимосвязанных механизмов: трансляцию ценностно нагруженного содержания, организацию цифровых пространств взаимодействия, расширение педагогического сопровождения, усиление связей между школой и семьёй и формирование ответственного поведения в информационной среде. Поэтому цифровая школа в Китае выступает как инфраструктура обучения и как самостоятельный педагогический инструмент формирования дисциплины, социальной ответственности и культуры цифрового поведения.

Вместе с тем описанную выше образовательную практику не следует рассматривать как безусловно положительную и универсально применимую модель. Расширение цифровой образовательной среды, внедрение платформенного управления, использование больших данных и интеллектуальных систем создают не только новые возможности для повышения качества обучения и усиления воспитательного воздействия школы, но и порождают целый комплекс сложных педагогических и этических вопросов. Чем глубже цифровые инструменты проникают в повседневную школьную жизнь, тем более значимыми становятся проблемы педагогической меры, соразмерности контроля, сохранения личного пространства обучающегося, защиты его приватности и определения допустимых границ наблюдения за учебным и коммуникативным поведением школьника. В этих условиях особую важность приобретает вопрос о том, в какой степени цифровая среда действительно способствует развитию самодисциплины, ответственности и нравственной устойчивости, а в какой формирует зависимость от внешнего контроля и алгоритмически организованного надзора.

В данной связи дальнейшее изучение китайской цифровой школы должно быть направлено как на описание её организационных и технологических преимуществ, так и на всесторонний анализ внутренних противоречий данной модели. Перспективным представляется исследование цифровых платформ через призму соотношения управляемости, воспитания и свободы личностного становления подростка, поскольку именно в этой точке пересекаются задачи эффективности образования, нравственного развития и учета индивидуальности учащегося. Научный и практический интерес представляет также выявление тех педагогических условий, при которых цифровая образовательная среда способна сохранять воспитательный потенциал, не превращаясь исключительно в инструмент перманентного мониторинга и регламентации поведения. Обращение к китайскому опыту может способствовать выработке новых подходов к проектированию цифровой образовательной среды, в которой технологическая эффективность сочеталась бы с педагогической целесообразностью, уважением к личности учащегося и созданием условий для его нравственного, интеллектуального и социального роста.

Библиографический список


1. Китайская Народная Республика. Законы. *Об обязательном образовании Китайской Народной Республики*. Закон КНР: принят 29 июня 2006 г.; в ред. от 24 апреля 2015 г. Available at: https://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202110/t20211029_575949.html
2. Хоу М. Система школьного образования в Китайской Народной Республике. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 74-1: 300–302.
3. Huo Y., Xie J., Cheng H. Ten reasons why neo-Aristotelian character education is not popular in China. *Ethics and Education*. 2024; Т. 19, № 4: 641–661.
4. Huo Y., Xie J., Althof W. The two-dimensional mechanism of moral education: an explorative study at a primary school and high school in China. *Asia Pacific Journal of Education*. 2023; Т. 43, № 2: 420–434. DOI: 10.1080/02188791.2021.2005540
5. Meng Y. The Impact of Developing Moral Education on the Morality of Primary School Students in China. *Science, Technology and Social Development Proceedings Series*. 2024; Т. 1: 91–96. DOI: 10.70088/fmkzsr53
6. Huo Y., Xie J., Moller F., Kristjánsson K. Character strengths and virtues in Chinese moral education: evidence from “the Code” and from primary and secondary schools. *The Journal of Positive Psychology*. 2022; Т. 17, № 4: 472–485.
7. Zhou S. Reshaping the Role of High School Ideological and Political Education Teachers in the Era of Intelligent Digitalization. *Advances in Curriculum Design & Education*. 2025; Т. 1, № 2: 136. DOI: 10.63808/acde.v1i2.136
8. *Центральный комитет Коммунистической партии Китая и Государственный совет выпустили программу «Модернизация образования Китая до 2035 года»*. Available at: http://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.htm
9. Ван Ди, Цзо Ци. Онлайн-образование в современном Китае. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022; № 5 (97): 50–56. DOI: 10.24158/spp.2022.5.6
10. Уведомление Министерства образования о выпуске «Плана действий по информатизации образования 2.0”. *Moe.gov.cn*. 2018; 13 апреля. Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html


References


1. Kitajskaya Narodnaya Respublika. Zakony. *Ob obyazatel’nom obrazovanii Kitajskoj Narodnoj Respubliki*. Zakon KNR: prinyat 29 iyunya 2006 g.; v red. ot 24 aprelya 2015 g. Available at: https://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202110/t20211029_575949.html?utm_source=chatgpt.com
2. Hou M. Sistema shkol’nogo obrazovaniya v Kitajskoj Narodnoj Respublike. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74-1: 300-302.
3. Huo Y., Xie J., Cheng H. Ten reasons why neo-Aristotelian character education is not popular in China. *Ethics and Education*. 2024; T. 19, № 4: 641-661.
4. Huo Y., Xie J., Althof W. The two-dimensional mechanism of moral education: an explorative study at a primary school and high school in China. *Asia Pacific Journal of Education*. 2023; T. 43, № 2: 420-434. DOI: 10.1080/02188791.2021.2005540
5. Meng Y. The Impact of Developing Moral Education on the Morality of Primary School Students in China. *Science, Technology and Social Development Proceedings Series*. 2024; T. 1: 91-96. DOI: 10.70088/fmkzsr53
6. Huo Y., Xie J., Moller F., Kristjánsson K. Character strengths and virtues in Chinese moral education: evidence from “the Code” and from primary and secondary schools. *The Journal of Positive Psychology*. 2022; T. 17, № 4: 472-485.
7. Zhou S. Reshaping the Role of High School Ideological and Political Education Teachers in the Era of Intelligent Digitalization. *Advances in Curriculum Design & Education*. 2025; T. 1, № 2: 136. DOI: 10.63808/acde.v1i2.136
8. *Central’nyj komitet Kommunisticheskoj partii Kitaya i Gosudarstvennyj sovet vypustili programmu «Modernizaciya obrazovaniya Kitaya do 2035 goda»*. Available at: http://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.htm
9. Van Di, Czo Ci. Onlajn-obrazovanie v sovremennom Kitae. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2022; № 5 (97): 50-56. DOI: 10.24158/spp.2022.5.6
10. Uvedomlenie Ministerstva obrazovaniya o vypuske “Plana dejstvij po informatizacii obrazovaniya 2.0”. *Moe.gov.cn*. 2018; 13 aprelya. Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html


*Статья поступила в редакцию 18.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-180-183

***Tarabukina A.A.**, Senior Lecturer, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova (Yakutsk, Russia), E-mail: atarab78@mail.ru*
***Parnikova G.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia), E-mail: allerigor@yandex.ru*

**DIGITAL PROFESSIONAL COMPETENCE OF PHILOLOGY STUDENTS: APPROACHES AND DESCRIPTION OF THE PHENOMENON.** The article explores the phenomenon of digital professional competence among philology students as a response by the higher education system to the challenges of digital transformation. The expansion of the professional fields of philology graduates, as well as changing teaching standards, make the task of developing digital professional competence particularly important. The objective of the study is to theoretically describe the phenomenon of digital professional competence and substantiate approaches to its development in philology students. Based on a comparative analysis of professional standards and job functions, the work identifies an invariant set of cross-cutting technologies that form the core of digital professional competence. The proposed four-level scale is correlated with the stages of university education and the specific professional roles of philology graduates. The obtained results can be used in the design of educational programs and the development of assessment tools for philology students.

*Key words:* **digital professional competence, philology students, digitalization of education, digital technologies, professional training**

***А.А. Тарабукина**, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: atarab78@mail.ru*
***Г.М. Парникова**, д-р пед. наук, проф., НИ Томского политехнического университета, г. Томск, E-mail: allerigor@yandex.ru*

# ЦИФРОВАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ: ПОДХОДЫ И ОПИСАНИЕ ФЕНОМЕНА

Статья посвящена исследованию феномена цифровой профессиональной компетенции студентов-филологов как ответа системы высшего образования на вызовы цифровой трансформации. Расширение перечня профессиональных сфер деятельности выпускников-филологов, а также изменение стандартов работы в педагогической сфере делают особенно значимой задачу формирования цифровой профессиональной компетенции. Целью исследования выступает теоретическое описание феномена цифровой профессиональной компетенции и обоснование подходов к её формированию у студентов-филологов. В ходе работы на основе сопоставительного анализа профессиональных стандартов и трудовых функций выделен инвариантный набор «сквозных» технологий, составляющих ядро цифровой профессиональной компетенции. Предложенная четырехуровневая шкала соотнесена с этапами обучения в вузе и спецификой конкретных профессиональных ролей выпускника-филолога. Полученные результаты могут быть использованы при проектировании образовательных программ и разработке оценочных средств для студентов-филологов.

*Ключевые слова:* **цифровая профессиональная компетенция, студенты-филологи, цифровизация образования, цифровые технологии, профессиональная подготовка**

Актуальность исследования обусловлена трансформацией профессиональных требований к выпускникам филологических направлений в условиях цифровизации образования и рынка труда. Целью статьи является описание результатов исследования по формированию цифровой профессиональной компетенции (далее – ЦПК) студентов-филологов. Задачи исследования: выполнить сопоставительный анализ требуемого уровня владения цифровыми технологиями для потенциальных профессий выпускников вуза (от учителя русского/иностранного/родного языка до AI-тренера); конкретизировать перечень «сквозных» технологий (обработка информации, коммуникация, работа с базами знаний, информационная безопасность), составляющих инвариантное ядро ЦПК; разработать четырехуровневую шкалу сформированности ЦПК («Цифровая грамотность», «Пороговый уровень», «Базовый уровень» и «Продвинутый уровень»), соотнеся её с этапами обучения в вузе. Научная новизна исследования заключается в обосновании перехода от бинарной логики («владеет/не владеет») к дифференцированной уровневой модели ЦПК, интегрирующей требования конкретных профессиональных ролей. Теоретическая значимость состоит в уточнении понятийно-терминологического аппарата (соотношение цифровой грамотности и цифровой компетенции). Практическая значимость работы заключается в возможности использования разработанной матрицы для модернизации образовательных программ и совершенствования фондов оценочных средств при подготовке филологов. Методологическую базу исследования составляет совокупность компетентностного и уровневого подходов к образованию, нормативную – анализ профессиональных стандартов и образовательных программ по направлению 45.03.01 Филология. В результате исследования разработана авторская классификация цифровых технологий, применимых к профессиональной деятельности филолога.

Трансформация российского образования, происходящая в контексте глобальной цифровизации, и задач, поставленных программой правительства РФ «Экономика данных и цифровая трансформация государства», диктует обновленные требования к профессиональным компетенциям специалистов любого профиля. Формирование цифровой грамотности берет свое начало на уровне среднего общего образования, где закладываются основы безопасного и продуктивного использования цифровых инструментов. Далее на уровне среднего профессионального или высшего образования обучающийся продолжает совершенствование цифровой компетенции в процессе освоения дисциплин по информатике. Предметом настоящего исследования является структура цифровой профессиональной компетенции (далее – ЦПК) студентов-филологов, формируемой в условиях активной цифровизации высшего образования. Выпускник филологического направления подготовки осуществляет трудовую деятельность, работая с цифровыми архивами и большими базами текстов, занимаясь редакционно-издательским оформлением и цифровой печатью, участвуя в создании и продвижении контента в цифровой среде. Иными словами, современный филолог должен обладать компетенцией интерпретировать текст с помощью цифровых инструментов и работать в онлайн-среде на профессиональном уровне, что позволяет ему быть востребованным на конкурентном рынке труда.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют компетентностный подход, рассматривающий результат образования как формирование способности решать профессиональные задачи, и уровневый подход, позволяющий дифференцировать требования к результатам обучения, а также системный анализ профессиональных стандартов и образовательных программ.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы по проблемам цифровизации образования и формирования цифровых компетенций; сравнительно-сопоставительный анализ образовательных стандартов и программ; классификация и моделирование; метод экспертных оценок при определении необходимого уровня владения цифровыми технологиями для различных профессиональных ролей выпускников-филологов.

По итогам обучения в высшей школе выпускник-филолог должен обладать системным знанием цифровых технологий, обеспечивающим его готовность к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации гуманитарной сферы, что подразумевает, во-первых, владение технологиями обработки и визуализации текстовой, графической и статистической информации для подготовки научных и методических материалов. Во-вторых, использование коммуникационных и облачных платформ, технологий планирования и управления проектами для исследовательской работы. В-третьих, понимание принципов применения цифровых ресурсов, включая библиотечные системы, базы данных и генеративные нейросетевые инструменты. Неотъемлемой частью ЦПК является также осознанное применение технологий компьютерного контроля и диагностики в образовательном процессе, а также обеспечение информационной безопасности при работе с цифровыми данными.

В работе Л.В. Сардак, Б.Е. Стариченко представлен перечень цифровых технологий для направления «Педагогическое образование» [1]. Вслед за авторами мы выделили десять цифровых технологий (ЦТ), применимых к профессиональной деятельности выпускников, обучающихся по направлению подготовки 45.03.01 Филология (см. табл. 1).

Таблица 1

Цифровые технологии в работе филолога

| Цифровая технология | Описание |
|---|---|
| ЦТ 1. Стандартные технологии обработки текстовой, числовой и графической информации | Работа в текстовом редакторе, электронных таблицах, создание и редактирование графических изображений |
| ЦТ 2. Технологии статистической обработки данных | Использование специальных программ для подсчёта средних значений, построения графиков, поиска закономерностей для анализа результатов опросов или языковых исследований |
| ЦТ 3. Технологии коммуникации на основе облачных решений | Работа с облачными сервисами, использование QR-кодов, системами видео-конференц-связи (ВКС), мессенджерами, электронной почтой |
| ЦТ 4. Технологии программирования | Основы создания алгоритмов и программ для автоматизации обработки текстов |
| ЦТ 5. Технологии подготовки цифровых образовательных ресурсов | Создание интерактивных презентаций, онлайн-курсов, обучающих видео или тестов |
| ЦТ 6. Технологии планирования и управления проектной и профессиональной деятельностью | Применение инструментов тайм-менеджмента, цифровых календарей, планировщиков задач, расписаний и др. |
| ЦТ 7. Технологии использования баз знаний | Работа с электронными библиотеками, ИИ-системами поиска, верификация данных |
| ЦТ 8. Генеративные нейросетевые технологии | Использование нейросетей для генерации текстов, изображений, музыки и других видов контента |
| ЦТ 9. Технологии компьютерного контроля | Проведение онлайн-тестирований, опросов, диагностических исследований |
| ЦТ 10. Технологии защиты информации | Использование антивирусных программ, защита персональных данных |

Таблица 2

Использование ЦТ в профессиональной деятельности филолога
по видам профессий

| Потенциальные профессии выпускников-филологов | Краткая характеристика деятельности | Цифровые технологии по видам профессиональной деятельности | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ЦТ1 | ЦТ2 | ЦТ 3 | ЦТ 4 | ЦТ 5 | ЦТ6 | ЦТ7 | ЦТ8 | ЦТ9 | ЦТ10 |
| учитель русского языка и литературы, учитель иностранного языка, преподаватель | разработка и проведение занятий по русскому/иностранному языку и литературе, организация внеурочной деятельности по предмету | + | + | + | - | + | + | + | - | + | + |
| журналист | создание, редактирование и подготовка к публикации информационных материалов | + | - | + | - | + | + | + | + | + | + |
| литературный критик | анализ, интерпретация и оценка произведений различных жанров | + | - | + | - | - | + | + | - | - | + |
| редактор, корректор | корректировка формы и содержания текста, приведение его к принятым нормам и стандартам, работа с автором, контроль верстки | + | - | + | - | - | - | + | - | + | + |
| копирайтер, SMM специалист | создание и продвижение рекламных, презентационных текстов и контента | + | - | + | + | + | - | + | + | + | + |
| переводчик | устный или письменный перевод с сохранением смысла и стилистических особенностей оригинала | + | - | + | - | + | - | + | + | - | + |
| исследователь (лингвист, литературовед) | проведение научного анализа текстов, выявление закономерностей, работа с источниками | + | + | + | + | - | + | + | - | + | + |
| библиотекарь, архивист | комплектование, систематизация, хранение и предоставление информационных ресурсов, работа с каталогами и архивами | + | - | + | - | - | - | + | - | - | + |
| цифровой лингвист | анализ языковых данных с использованием компьютерных инструментов и алгоритмов | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + |
| специалист по управлению контентом | планирование, создание, публикация и анализ контента | + | - | + | + | - | + | + | + | - | + |
| спичрайтер | написание текстов публичных выступлений и презентаций | + | - | + | - | - | - | + | + | - | + |
| AI-тренер (промт-инженер) | обучение, настройка языковых моделей и создание эффективных текстовых запросов для ИИ | + | - | + | + | - | + | + | + | + | + |
| | ИТОГО: | 12 | 3 | 12 | 5 | 5 | 7 | 12 | 7 | 7 | 12 |

Представленная классификация охватывает как традиционные для филологов инструменты профессиональной деятельности (текстовые редакторы, электронные библиотеки), так и новые технологические направления (генеративные нейросети, программирование), что отражает расширение спектра профессиональных задач современного филолога.

Следующим шагом исследования стало сопоставление выделенных цифровых технологий с профессиональными задачами, решаемыми в рамках конкретных профессий, которые после окончания вуза могут выбирать студенты-филологи. Нами были проанализированы двенадцать потенциальных профессий выпускников филологов – от традиционных (учитель, редактор, переводчик) до профессиональных (цифровой лингвист, AI-тренер, специалист по управлению контентом). Результаты анализа представлены в табл. 2.

Далее мы выделили сквозные для всех видов профессий цифровые технологии, которые будут положены в основу инвариантного ядра ЦПК:

- ЦТ 1 (стандартные технологии обработки информации);
- ЦТ 3 (технологии коммуникации и облачных решений);
- ЦТ 7 (технологии работы с базами знаний и верификации данных);
- ЦТ 10 (технологии защиты информации).

Данные технологии необходимы представителям всех без исключения проанализированных профессий, что позволяет рассматривать их как обязательный компонент подготовки любого филолога в современных условиях развития общества.

Технологии ЦТ 2 (статистическая обработка данных), ЦТ 4 (программирование), ЦТ 5 (цифровые образовательные ресурсы) охватывают менее половины профессий. Их освоение может быть вынесено в вариативную часть образовательной программы – специализированные курсы или факультативы, выбираемые студентами в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией и планируемой профессиональной карьерой. В частности, ЦТ 2 и ЦТ 5 могут быть освоены в рамках дисциплин педагогической направленности или исследовательского блока.

Освоение цифровых технологий берет свое начало на уроках информатики в средней общеобразовательной школе. Содержание подготовки по информатике в школе включает четыре раздела: «Цифровая грамотность», «Теоретические основы информатики», «Алгоритмы и программирование» и «Информационные технологии». Школьный курс закладывает основы безопасного и эффективного использования цифровых устройств, формирует первичные навыки работы с информацией в цифровой среде, создавая фундамент для последующего профессионального обучения.

Однако, как справедливо отмечает Н.Н. Самылкина, «подготовка кадров для изменяющейся экономики начинается с обеспечения качества обучения на уровне общего образования», при этом «в рамках интеграции основного и дополнительного образования требуется обеспечение обучающихся и педагогов содержательными материалами по сквозным цифровым технологиям» [2]. Школьный курс информатики вносит значительный вклад в формирование предпрофессиональных компетенций, но не может обеспечить их полноценное развитие применительно к конкретной профессиональной сфере.

На уровне высшего образования возникает необходимость привести студентов к единому стартовому уровню владения цифровыми технологиями, компенсируя различия в школьной подготовке и отсутствие регулярной практики. Эта задача решается в рамках дисциплин первого курса, таких как «Введение в сквозные цифровые технологии», где актуализируются и систематизируются базовые умения цифровой грамотности в контексте будущей профессиональной деятельности.

Сложность структуры цифровой подготовки обусловливает необходимость обращения к лингвистическим истокам самих понятий, определяющих готовность специалиста к работе в цифровой среде. Термин *literacy* изначально переводился в методической литературе как «грамотность», однако в последние годы диапазон смыслов расширился. Английское понятие *literacy*, помимо традиционного значения («грамотность»), в контексте теории обучения используется как синоним *competence* – «компетенция».

В научно-педагогической литературе получило распространение определение функциональной грамотности как «способности действовать, применять, переносить накопленные знания и опыт действий для решения широкого круга задач в различных ситуациях» [3]. Цифровая грамотность, в свою очередь, является компонентом функциональной грамотности, отражающим способность человека результативно использовать цифровые технологии для достижения своих целей и удовлетворения потребностей.

При рассмотрении определений понятия «цифровая грамотность» в зависимости от направления исследований данного феномена в работе А.В. Дмитровой выделены четыре основных направления: функциональное, субъектное, социокультурное, структурное. В рамках функционального направления цифровая грамотность отождествляется со способностью работать с цифровой информаци-

ей, набором навыков и умений. Субъектное направление ориентировано на того, у кого формируется цифровая грамотность, что приводит к выделению врожденной и профессиональной цифровой грамотности. Социокультурное направление позволяет увидеть изменения в поведении людей в цифровую эпоху [4].

Обобщая различные подходы, можно определить цифровую грамотность как совокупность основных умений и навыков, необходимых каждому человеку для безопасного применения цифровых технологий в решении ежедневных задач. Большинство авторов выделяют пять компонентов цифровой грамотности: информационная грамотность, компьютерная грамотность, медиаграмотность, коммуникативная грамотность и отношение к инновациям. В этом понимании цифровая грамотность выступает фундаментом развития профессиональных ИКТ-компетенций, позволяющим решать учебные, бытовые и профессиональные задачи [5]. В рамках данного исследования мы рассматриваем следующий уровень цифровой грамотности, а именно – цифровую профессиональную компетенцию, под которой мы понимаем способность обучающихся применять цифровые инструменты для решения конкретных профессиональных задач, анализа данных и принятия решений с своей предметной области, а также способность критически оценивать цифровые технологии и адаптироваться к их изменениям. В контексте филологического образования это общее понятие наполняется предметно-деятельностным содержанием. Так, цифровая профессиональная компетенция будущего филолога – это интегративная способность осознанно, критично и креативно использовать цифровые инструменты, среды и данные для решения традиционных и новых профессиональных задач в области языка, литературы, коммуникации и образования.

Далее представим уровни сформированности от ЦГ до ЦПК в зависимости от профессиональной роли и этапа обучения:

1. Уровень «Цифровая грамотность» (ЦГ) – базовый пользовательский уровень, предполагающий знание основных принципов работы с цифровыми устройствами, способность осуществлять поиск информации, использовать стандартные офисные приложения, соблюдать правила информационной безопасности. Формируется преимущественно на уровне среднего общего образования и закрепляется на первом курсе вуза.

2. Пороговый уровень ЦПК (ПоУ ЦПК) – уровень, позволяющий решать типовые профессиональные задачи с использованием цифровых инструментов. Предполагает уверенное владение коммуникационными платформами, способность работать с электронными библиотечными системами, создавать простые цифровые образовательные ресурсы. Формируется в рамках обязательных дисциплин информационно-технологического цикла на первом–втором курсах.

3. Базовый уровень ЦПК (БУ ЦПК) – уровень, достаточный для самостоятельного решения широкого круга профессиональных задач, включая обработку и анализ данных, работу с профильными цифровыми ресурсами, использование специализированного программного обеспечения. Формируется на третьем курсе в рамках дисциплин «Информационные технологии в филологии» или «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

4. Продвинутый уровень ЦПК (ПрУ ЦПК) – уровень, предполагающий способность к разработке цифровых продуктов, адаптации и созданию новых инструментов для решения профессиональных задач, критической оценке и выбору оптимальных технологических решений. Достигается на старших курсах через факультативы (например, «Цифровые технологии в профессиональной деятельности филолога»), а также в процессе выполнения проектных и исследовательских работ.

Используя данную шкалу, мы преобразовали бинарную логику табл. 2 («+»/«-») в уровневые индикаторы, что позволило дифференцировать требования к подготовке студентов-филологов в зависимости от их профессиональных ориентаций. Анализ полученной матрицы позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, для большинства профессий достаточным является пороговый или базовый уровень владения цифровыми технологиями. Во-вторых, продвинутый уровень (ПрУ ЦПК) требуется лишь для отдельных технологий в рамках конкретных профессий: например, для редактора – в области обработки информации (ЦТ 1) и коммуникации (ЦТ 3); для учителя – в области создания цифровых образовательных ресурсов (ЦТ 5); для цифрового лингвиста и AI-тренера – в области генеративных нейросетевых технологий (ЦТ 8). В-третьих, отдельные технологии (ЦТ 4 – программирование) востребованы на базовом уровне лишь в пяти профессиях из двенадцати, что подтверждает целесообразность их вариативного освоения.

Полученные результаты позволяют по-новому взглянуть на проблему структурирования цифровой подготовки студентов-филологов. Если в существующих исследованиях [4; 5] цифровая компетенция рассматривается преимущественно как единое целое либо дифференцируется по видам деятельности без учета уровневых различий, то предложенный нами вариант вводит два взаимосвязанных вектора дифференциации: технологический (перечень конкретных ЦТ) и уровневый (степень освоения каждой технологии), что в полной мере соответствует современным тенденциям персонализации образования и учета индивидуальных образовательных траекторий.

Важно подчеркнуть, что предлагаемая точка зрения не является жесткой и окончательной. Развитие цифровых технологий, появление новых профессиональных ролей (например, AI-тренер, специалист по большим языковым моделям) потребуют ее корректировки и дополнения. Однако сам принцип – выделение инвариантного ядра из сквозных технологий и вариативной части с уровневой дифференциацией – представляется устойчивым к технологическим изменениям.

Проведенное исследование позволяет представить цифровую профессиональную компетенцию студента-филолога как многомерное образование, в котором для каждой целевой профессиональной роли определены:

– конкретная цифровая технология, подлежащая освоению, в соответствии с разработанной таксономией (ЦТ 1–ЦТ 10) и позволяющая перевести абстрактное требование «владеть цифровыми инструментами» в перечень конкретных технологических единиц – от стандартных средств обработки информации до генеративных нейросетей и систем защиты данных;

– необходимый уровень освоения, соотнесенный с четырехуровневой шкалой сформированности ЦПК (ЦГ, ПоУ ЦПК, БУ ЦПК, ПрУ ЦПК). Уровневая дифференциация демонстрирует вариативность требований к подготовке филологов в зависимости от их профессиональных ориентаций;

– временной период формирования ЦПК, устанавливаемый на основании содержательных линий учебного плана направления подготовки 45.03.01 Филология» [6]. Базовый уровень целенаправленно формируется на третьем курсе в профильных дисциплинах, продвинутый уровень достигается на старших курсах через факультативы и специализированные модули.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической верификацией предложенных идей, разработкой диагностического инструментария для оценки уровней сформированности ЦПК, а также изучением динамики развития цифровых компетенций студентов-филологов в процессе обучения в вузе.

Библиографический список


1. Сардак Л.В., Стариченко Б.Е. Подходы к построению содержания системы информационно-технологической подготовки учителей математики и информатики. *Тезисы докладов международной конференции.* Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2025: 393–398.
2. Самылкина Н.Н. Структура и содержание цифровых компетенций, формируемых в предпрофессиональном обучении. *Информатика в школе*. 2020; № 4 (157): 11–19.
3. Ковалева Г.С., Колачев Н.И. Функциональность проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся». *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2023; Т. 2, № 1 (90): 9–32.
4. Дмитрова А.В. *Особенности формирования цифровой грамотности начинающих исследователей в европейских университетах.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2024.
5. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Формирование цифровой компетентности учителей информатики. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология.* 2022; Т. 28, № 2: 85–92.
6. Тарабукина А.А., Парникова Г.М. Модель формирования умений цифровой грамотности у студентов гуманитарных направлений (на примере Северо-Восточного федерального университета) *Тезисы докладов международного форума.* Екатеринбург: УрГПУ, 2024: 821–826.


References


1. Sardak L.V., Starichenko B.E. Podhody k postroeniyu soderzhaniya sistemy informacionno-tehnologicheskoj podgotovki uchitelej matematiki i informatiki. *Tezisy dokladov mezhdunarodnoj konferencii.* Krasnoyarsk: KGPU im. V.P. Astaf'eva, 2025: 393-398.
2. Samylkina N.N. Struktura i soderzhanie cifrovyh kompetencij, formiruemyh v predprofessional'nom obuchenii. *Informatika v shkole*. 2020; № 4 (157): 11-19.
3. Kovaleva G.S., Kolachev N.I. Funkcional'nost' proekta «Monitoring formirovaniya funkcional'noj gramotnosti obuchayuschihsya». *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2023; T. 2, № 1 (90): 9-32.
4. Dmitrova A.V. *Osobennosti formirovaniya cifrovoj gramotnosti nachinayuschih issledovatelej v evropejskih universitetah.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2024.
5. Boronenko T.A., Fedotova V.S. Formirovanie cifrovoj kompetentnosti uchitelej informatiki. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya.* 2022; T. 28, № 2: 85-92.
6. Tarabukina A.A., Parnikova G.M. Model' formirovaniya umenij cifrovoj gramotnosti u studentov gumanitarnyh napravlenij (na primere Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta) *Tezisy dokladov mezhdunarodnogo foruma.* Ekaterinburg: UrGPU, 2024: 821-826.


*Статья поступила в редакцию 10.03.26*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-184-187

***Zolotova Ya.V.,*** *Cand. of Sciences (Economics), Senior Lecturer, Graduate School of Management, Associate Professor, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: rozohka@mail.ru*
***Polyakova I.A.,*** *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Theory of Organization and Personnel Management, Rostov State Transport University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: shepilova_v@internet.ru*

**THE ROLE OF TEACHER FEEDBACK IN IMPROVING THE QUALITY OF LEARNING: A REVIEW OF THE EVIDENCE BASE AND METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS.** The article presents a theoretical and analytical review on the role of pedagogical feedback in improving the quality of learning in higher education. Based on a critical analysis of national and international scientific literature, the importance of feedback as a regulatory mechanism for clarifying learning goals, diagnosing learning deficiencies, and developing self-regulation skills in students is substantiated. Consolidated data from meta-analyses and systematic reviews confirm that detailed, specific, and timely feedback significantly improves academic performance and student motivation, while formal, evaluative messages have a limited effect. The effectiveness of pedagogical feedback is explained by its role in activating cognitive processes, supporting learning motivation, and enhancing student engagement in learning activities. The paper discusses typical problems in its practical implementation, including the reduction of feedback to grades, organizational and resource limitations, and psychological and communicative barriers.
*Key words:* **pedagogical feedback, academic feedback, assessment, didactics**

***Я.В. Золотова****, канд. экон. наук, доц., Высшая школа менеджмента, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: rozohka@mail.ru*
***И.А. Полякова****, канд. экон. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», г. Ростов-на-Дону, E-mail: shepilova_v@internet.ru*

# РОЛЬ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ: ОБЗОР ДОКАЗАТЕЛЬНОЙ БАЗЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Статья представляет собой теоретико-аналитический обзор, посвящённый роли педагогической обратной связи в повышении качества обучения в высшем образовании. На основе критического анализа отечественной и зарубежной научной литературы обосновывается значение обратной связи как регулятивного механизма, способствующего уточнению учебных целей, диагностике образовательных дефицитов и формированию навыков саморегуляции у студентов. Обобщённые данные метаанализов и систематических обзоров подтверждают, что развёрнутая, конкретная и своевременная обратная связь существенно улучшает академические результаты и мотивацию обучающихся, тогда как формальные, оценивающие сообщения оказывают ограниченное действие. Эффективность педагогической обратной связи объясняется её ролью в активизации когнитивных процессов, поддержке учебной мотивации и усилении вовлечённости студентов в учебную деятельность. В работе обсуждаются типичные проблемы её практической реализации, включая редукцию обратной связи до отметок, организационно-ресурсные ограничения и психолого-коммуникативные барьеры.
*Ключевые слова:* **педагогическая обратная связь, академическая обратная связь, оценивание, дидактика**

Актуальность исследования обусловлена возрастанием роли педагогической обратной связи как ключевого механизма повышения качества обучения, мотивации и академической успеваемости студентов в условиях цифровизации и трансформации высшего образования.

Цель статьи – обобщить и систематизировать научные исследования, раскрывающие влияние педагогической обратной связи на академические результаты обучающихся, а также определить эффективные методические стратегии её применения в высшем образовании.

Задачи исследования:

– проанализировать теоретические подходы к пониманию педагогической обратной связи и определить её место в структуре образовательного взаимодействия преподавателя и обучающихся;

– обобщить результаты отечественных и зарубежных исследований, посвящённых влиянию обратной связи на академические результаты, мотивацию и вовлечённость студентов;

– систематизировать эффективные модели и стратегии организации педагогической обратной связи в высшем образовании;

– выявить основные проблемы и ограничения применения обратной связи в образовательной практике и сформулировать методические рекомендации по повышению её эффективности.

Научная новизна исследования заключается в систематизации и комплексном теоретико-аналитическом осмыслении доказательной базы влияния педагогической обратной связи на академические результаты обучающихся в высших учебных заведениях. В отличие от отдельных работ, рассматривающих обратную связь преимущественно как элемент оценочной процедуры, в статье она интерпретируется как многоуровневый регулятивный механизм образовательного взаимодействия, объединяющий диагностическую, коррекционную, мотивационную и прогностическую функции. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований обобщены эффективные модели организации обратной связи в университетском обучении и выявлены типичные ограничения её практического применения.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации и концептуальном обобщении научных представлений о педагогической обратной связи как ключевом механизме регуляции учебной деятельности в высшем образовании.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения обобщённых результатов анализа научной литературы для совершенствования педагогической практики высшей школы.

В дидактике обратная связь преподавателя трактуется как регулятивно-контрольный компонент образовательного взаимодействия, обеспечивающий соотнесение целей, содержания и критериев успешности с фактическими учебными действиями обучающегося и их результатами. В культурно-исторической логике Л.С. Выготского она выступает «формой педагогического опосредования: то, что студент выполняет сегодня в сотрудничестве и под руководством, завтра становится самостоятельным способом действия, то есть внешняя оценочно-корректирующая помощь интериоризируется в самоконтроль и рефлексию» [1, с. 264].

В теории планомерно-поэтапного формирования П.Я. Гальперина обратная связь встроена в «ориентировочную основу действия: она включает пооперационный план, указания на использование вспомогательных средств и эталонов, что позволяет диагностировать ошибки и осуществлять поэтапную коррекцию до достижения требуемых свойств действия» [2, с. 376]. Н.Ф. Талызина показала, что «текущий контроль выполняет функцию обратной связи, давая преподавателю сведения о ходе усвоения у каждого обучающегося и тем самым создавая ключевое условие успешного усвоения» [3, с. 95]. Следовательно, теоретически обоснованная обратная связь – это системная процедура педагогической диагностики, критериальной оценки и коррекционно-развивающего сопровождения, направленная на формирование учебной самостоятельности. Функционально она реализует диагностическую, коррекционную, мотивационно-стимулирующую и прогностическую функции, обеспечивая переход от внешнего контроля к саморегуляции.

Эмпирические исследования и метаанализы, посвящённые педагогической обратной связи, однозначно показывают, что она является одним из наиболее мощных факторов повышения академических результатов обучающихся. В обобщающем труде Д. Хэтти, основанном на десятках метаанализов, стандартизованный размер эффекта педагогической обратной связи на успеваемость составляет около 0,7, что относит её в зону «желаемого эффекта» наряду с наиболее результативными методами обучения [4, с. 273]. Российское исследование коллектива под руководством А.В. Кармалита и соавторов, адаптирующее данные этого синтеза, показывает, что показатель d≈0,73 получен на основе 23 метаанализов, 1287 исследований и десятков тысяч учащихся, то есть эффект устойчиво воспроизводится в разных выборках и предметных областях [5, с. 173].

В то же время метааналитический обзор, выполненный зарубежными психологами, демонстрирует более сложную картину: средний размер эффекта педагогической обратной связи на выполнение учебных заданий составляет около 0,42, однако примерно в трети исследований вмешательства приводили к ухудшению результатов. Это означает, что сам по себе факт наличия замечаний преподавателя не гарантирует улучшения академической успеваемости – критическое значение имеют уровень локализации обратной связи (на задачу, процесс, саморегуляцию или личность обучающегося), её оценочный или поддерживающий характер, а также прозрачность критериев оценивания.

Крупные обобщения данных показывают, что педагогическая обратная связь влияет не только на объективные показатели успеваемости, но и на структуру учебной мотивации. Метаанализ, на который ссылается исследовательская публикация образовательной платформы Skillbox, сопоставлял последствия трёх

режимов оценивания: только отметки, только словесные комментарии и комбинированный вариант. Было показано, что традиционная отметочная система хоть и даёт определённый прирост успеваемости по сравнению с полным отсутствием обратной связи, одновременно приводит к снижению внутренней учебной мотивации и усилению внешней, ориентированной на сравнение с однокурсниками и избегание неуспеха. Напротив, развёрнутая письменная обратная связь, в которой преподаватель выделяет сильные и слабые стороны работы и указывает способы её улучшения, усиливает ориентацию на личностный прогресс, переживание компетентности и интерес к предмету, причём одновременно повышая и академические результаты. Наиболее выраженное позитивное влияние наблюдается, когда такая комментарная обратная связь не сопровождается отметкой; при сочетании комментария и балльной оценки внутренняя мотивация практически не меняется, а внимание студентов смещается к числовому результату.

Особое значение доказательная база придаёт влиянию обратной связи на вовлечённость и эмоционально-ценностное отношение к обучению. В упомянутой работе коллектива Санкт-Петербургского государственного университета показано, что быстрые, адресные и поддерживающие комментарии преподавателя запускают мощный «эмоциональный эффект»: воздействие на интерес к предмету, отношение к учителю и переживание успеха (размер эффекта порядка 1,15) значительно превосходят чисто когнитивное влияние на академические показатели ($d \approx 0{,}16$). На уровне педагогической диагностики это проявляется в росте поведенческой вовлечённости (активное участие на занятиях, выполнение необязательных заданий), проявлений настойчивости в ситуации затруднения, развитии регулятивных универсальных учебных действий (самоконтроль, самокоррекция) и навыков учебного сотрудничества. Диалогическая обратная связь, понимаемая как совместный анализ критериев успеха, ошибок и последующих шагов, формирует у обучающихся субъектную позицию и ответственность за результаты обучения, что опосредованно повышает и успеваемость.

Отечественные эмпирические исследования в высшей школе подтверждают эти выводы, конкретизируя их для современных форматов дистанционного и смешанного обучения. Так, исследование коллектива под руководством А.В. Кармалита, выполненное на выборке студентов педагогического университета, показало, что при восприятии одной и той же лекции в аудиторном и в формате видеозаписи студенты систематически ниже оценивают интерес, содержательность и полезность материала в дистанционном варианте и хуже воспроизводят его содержание. Корреляционный анализ выявил, что в условиях очного взаимодействия академическая мотивация достижения и интроецированная мотивация положительно связаны с объёмом усвоенной информации, тогда как при опосредованном взаимодействии в условиях сокращения непосредственной обратной связи возрастает значение познавательной мотивации и профессиональных планов, а преобладание внешней мотивации сопровождается наибольшим снижением результатов. Авторы интерпретируют дефицит своевременной информации об успешности как «амотивирующий фактор», препятствующий удовлетворению базовых потребностей в автономии и компетентности и тем самым снижающий эффективность обучения в дистанционной среде.

Исследование, посвящённое реализации эффективной обратной связи в вузовском обучении, выявило, что студенты оценивают как качественную прежде всего обратную связь, обладающую диагностичностью (ясное указание на характер ошибок и пробелов), операциональностью (конкретные шаги по исправлению работы), своевременностью и персонализированностью. Такие характеристики коррелируют с более высокой субъективной оценкой собственной успеваемости, удовлетворённостью курсом и готовностью прилагать дополнительные усилия для достижения более высоких результатов; напротив, формальные, запаздывающие и шаблонные комментарии рассматриваются как малозначимые и практически не влияют на учебное поведение.

Эффективные модели и стратегии педагогической обратной связи в высшем образовании опираются на представление об обратной связи как о мощном факторе учебных достижений. Базовой моделью выступает формирующая обратная связь, встроенная в циклы формирующего оценивания. Исследования подчёркивают, что наиболее высокий развивающий эффект достигается тогда, когда преподаватель заранее проговаривает с обучающимися цели и критерии оценивания, организует серию небольших заданий с последующей развёрнутой обратной связью и предоставляет возможности для доработки работы с учётом комментариев. В этой логике обратная связь перестаёт быть эпизодическим «комментарием к отметке» и превращается в последовательность дидактических шагов по уточнению учебных целей, фиксации разрыва между текущим и желаемым результатом и планированию маршрута его преодоления.

С точки зрения уровневой структуры эффективная модель опирается на многоуровневую организацию обратной связи: на уровне задания (правильность понимания условия и результата), процесса (используемые стратегии решения), саморегуляции (способы планирования и мониторинга собственной работы) и лишь в минимальной степени – на уровне личности обучающегося. Российские обзоры подчёркивают, что смещение акцента с оценивания «способностей» на анализ стратегии и усилий снижает фрустрацию и поддерживает мотивацию, а значит, должно становиться методическим приоритетом вузовского преподавателя.

Стратегически важным считается переход от монологовой модели к диалогической. В современных работах по цифровой дидактике обратная связь трактуется как субъект-субъектное взаимодействие, включающее не только сообщение информации, но и её интерпретацию и совместное планирование последующих действий. Исследователи показывают, что эффективность обратной связи возрастает по мере того, как студент превращается из пассивного адресата в активного участника: задаёт уточняющие вопросы, соотносит комментарии с собственными целями, обсуждает стратегии доработки. На этой основе формируется «грамотность в области обратной связи» – способность ценить её, выдерживать эмоциональные реакции, выносить собственные суждения и предпринимать осмысленные шаги по результатам комментариев преподавателя.

Отдельное направление составляют стратегии самооценки и взаимооценивания, встроенные в систему обратной связи. Критериальное самооценивание, использование рубрик и чек-листов, взаимное комментирование работ однокурсников рассматриваются как методы, которые одновременно разгружают преподавателя и усиливают метакогнитивный компонент обучения: студенты учатся распознавать признаки качественной работы, калибровать собственные суждения и сопоставлять их с позициями других. В вузовском контексте такие практики позволяют сместить фокус обратной связи с «объяснения оценки» к формированию у обучающегося устойчивых навыков рефлексии и саморегуляции.

Исследования, посвящённые организации обратной связи в цифровой среде, показывают необходимость комбинированных моделей, сочетающих автоматизированную и персонализированную обратную связь. В работах, анализирующих использование цифровых платформ и приложений в формирующем оценивании, показано, что регулярные мелкие тесты и интерактивные задания с мгновенной обратной связью повышают успеваемость по сравнению с традиционной моделью, основанной только на крупных контрольных мероприятиях. Вместе с тем студенты последовательно фиксируют дефицит адресных комментариев преподавателя и снижение персонализации при чисто автоматизированных форматах. Оперативные цифровые сигналы о правильности действий дополняются более медленной, но содержательной аналитической обратной связью преподавателя по ключевым продуктам деятельности.

Качественные исследования обратной связи в вузе позволяют конкретизировать её методические параметры. Анализ ожиданий студентов и представлений преподавателей демонстрирует, что ключевыми характеристиками «качественной» обратной связи выступают своевременность, содержательная ценность и оптимальный уровень конкретности комментария. Задержка с предоставлением комментариев снижает их значимость и усиливает эмоциональное напряжение, в то время как комментарии, полученные одновременно с выставлением оценки и сопровождающиеся обсуждением, повышают мотивацию и стимулируют доработку. Чрезмерно краткая обратная связь воспринимается как формальная, а слишком подробная лишает студента необходимости мыслить самостоятельно и снижает развивающий потенциал взаимодействия.

Важным компонентом эффективных моделей является институциональная организация времени и форматов работы с обратной связью. Отмечается, что в большинстве университетов в учебной нагрузке преподавателя специально не выделяются часы на обсуждение оценок и анализ ошибок, что объективно ограничивает глубину и регулярность обратной связи. В условиях такой ресурсной ограниченности рекомендуются стратегии групповой и типичной обратной связи (разбор типичных ошибок на семинаре, демонстрация примеров работ высокого качества), а также использование электронных рубрик и шаблонов комментариев, позволяющих одновременно сохранять индивидуализацию и экономить время.

Ряд работ подчёркивает необходимость методически планировать обратную связь как элемент целостного сценария курса: задавать точки входа и выхода обратной связи в структуру модуля, проектировать задания с обязательным циклом доработки, использовать обратную связь студентов для корректировки содержания и педагогических приёмов. В таком понимании эффективные модели и стратегии педагогической обратной связи в высшем образовании включают не только разнообразие форм (устная, письменная, цифровая, групповая, индивидуальная), но и их целенаправленную интеграцию в систему формирующего оценивания, ориентированную на развитие учебной автономии, рефлексивности и устойчивой учебной мотивации студентов.

Вопреки широкой декларации значимости педагогической обратной связи, реальные практики её применения в образовательных организациях демонстрируют целый спектр типичных проблем и ограничений, которые существенно снижают её развивающий потенциал. Аналитические обзоры подчёркивают, что в массовом образовании сохраняется дуализм понимания обратной связи: с одной стороны, как тонкого регулятивного механизма учебной деятельности, с другой – как вспомогательного элемента контрольно-оценочной процедуры, обслуживающего выставление отметок. Такое редуцированное понимание задаёт рамку для последующих искажений.

Одна из ключевых проблем связана с формализацией обратной связи и её растворением в традиционной отметочной культуре. Исследования показывают, что сами педагоги нередко воспринимают отметки за успеваемость как якобы достаточный канал «информирования» обучающегося о его результатах, тогда как развёрнутые комментарии к работе остаются второстепенным, иногда факультативным компонентом взаимодействия. В результате обратная связь превращается в одностороннее сообщение о санкции или поощрении, лишённое диалогичности, диагностичности и ориентации на дальнейшие шаги. Для обуча-

ющихся это закрепляет представление об оценивании как о фиксировании статуса («способен/неспособен»), а не как о механизме развития. На уровне учебной мотивации такие практики стимулируют внешнюю мотивацию избегания неуспеха и усиливают оценочную тревожность.

Вторая группа ограничений носит организационно-ресурсный характер и связана с высокой трудоёмкостью качественной обратной связи. Описания практики формирующего оценивания подчёркивают, что систематическое комментирование промежуточных результатов, разработка критериев, обсуждение типичных ошибок и индивидуальных траекторий развития требуют значительных временных затрат преподавателя. В условиях массового высшего образования с большим контингентом обучающихся и жёсткими нормативами учебной нагрузки это приводит к компромиссным решениям: обратная связь даётся эпизодически, преимущественно по итоговым работам, часто в виде шаблонных формулировок. Эмпирические данные по дистанционному обучению дополнительно фиксируют рост трудозатрат преподавателей на организацию обратной связи в онлайн-форматах и стремление компенсировать дефицит времени за счёт автоматизации и использования стандартных сообщений. В итоге усиливается разрыв между декларируемой развивающей функцией обратной связи и реальными возможностями её реализации.

Исследования, рассматривающие эмоциональные затруднения общения в студенческой среде, показывают, что критическая информация, предъявленная в контексте жёсткой отметочной культуры, нередко переживается как угроза самооценке и статусу в группе, а также как риск «потери лица» в публичной учебной ситуации. Это запускает защитные стратегии: игнорирование комментариев, селективное восприятие (фиксация только на негативных фрагментах), рационализация неуспеха, перевод ответственности на внешние причины («строгость», «необъективность», «несправедливые требования»). Парадоксальным образом даже формально развёрнутая обратная связь в таких условиях может не «считываться» студентом как ресурс развития и не интегрироваться в его учебную деятельность: эмоциональное напряжение повышает оценочную тревожность, снижает когнитивную гибкость, ухудшает удержание критериев и затрудняет планирование последующих действий.

Со стороны преподавателя, напротив, нередко фиксируется опасение вызвать конфронтацию или демотивировать обучающегося, что ведёт к смягчению формулировок, уходу в неопределённые оценки («нужно лучше», «недостаточно глубоко»), отказу от обсуждения содержательных пробелов и смещению акцента на поверхностные параметры (оформление, стиль, объём). В педагогическом общении эти трудности усиливаются за счёт перцептивного компонента взаимодействия: неверно интерпретированные интонации, паузы, контекст и коммуникативные ожидания могут превращать корректирующее сообщение в субъективно «наказующее», даже если намерение преподавателя было поддерживающим.

Анализ практик формирующего и критериального оцениваний показывает, что разработка прозрачных, содержательно обоснованных критериев и дескрипторов для сложных, особенно творческих, видов деятельности сопряжена с высокой неопределённостью: критерии типа «оригинальность», «глубина», «убедительность» допускают разночтения, плохо поддаются шкалированию и провоцируют межэкспертную вариативность оценочных суждений. В исследованиях описывается типичная ситуация, когда даже при наличии формально заданного критерия обучающиеся не понимают, «в каких единицах» измеряется требуемое качество, а преподаватель затрудняется операционализировать его в виде наблюдаемых признаков и уровневых переходов, что делает обратную связь субъективной и трудно проверяемой. На практике это ведёт либо к чрезмерной «зарегламентированности» учебного процесса, когда жёсткие рубрики подавляют продуктивную вариативность решений и вынуждают студентов «подгонять» продукт под формальные требования, либо, напротив, к размытости критериев и «разрыву» между ожидаемым и предъявляемым: обратная связь приобретает общий оценочный характер («в целом неплохо», «нужно глубже»), но не становится операциональной, то есть не задаёт конкретных ориентиров для доработки и не указывает, какие действия должны измениться. Дополнительное ограничение связано с тем, что во многих курсах обратная связь по-прежнему фокусируется преимущественно на результате (правильность ответа, соответствие формальным требованиям), оставляя в тени процессуальный и метакогнитивный уровни – выбор стратегии решения, планирование, мониторинг продвижения и процедуры самопроверки, хотя именно планирование и мониторинг рассматриваются как ключевые механизмы саморегуляции учебной деятельности. В результате обратная связь перестаёт выполнять функцию «навигации» учебного действия, ограничивает её развивающий эффект и затрудняет переход от внешнего контроля к сформированному учебному самоконтролю, когда студент способен самостоятельно диагностировать дефициты, корректировать стратегию и управлять качеством собственного образовательного результата.

Особо проблемным пространством становится организация обратной связи в условиях дистанционного и смешанного обучения. Эмпирические исследования фиксируют у студентов хронический дефицит устной обратной связи, отсутствие живого межличностного контакта, технические трудности, вынужденный переход к общению преимущественно через текстовые каналы. При этом значительная часть обучающихся подчёркивает важность возможности задавать вопросы в режиме реального времени и оперативно получать разъяснения по ходу выполнения заданий. Недостаток синхронного взаимодействия затрудняет для преподавателя выявление «слабых мест» в понимании материала, а для студента – своевременную коррекцию учебных действий. В то же время цифровые инструменты, призванные ускорить и облегчить обратную связь, при несбалансированном использовании усиливают ощущение обезличенности взаимодействия и отчуждение между участниками образовательного процесса.

Технологические инновации порождают и новые формы ограничений. Расширение применения автоматизированных систем проверки и интеллектуальных помощников в образовании позволяет частично разгрузить преподавателя и обеспечить мгновенную отклик-информацию по простым заданиям, однако ставит вопросы о прозрачности критериев, достоверности оценочных суждений и риске вытеснения живого педагогического диалога. Для обучающихся такая «машинная» обратная связь часто воспринимается как менее значимая в ценностном плане, особенно если она не интегрирована в последующее обсуждение с преподавателем и не сопровождается персонализированными рекомендациями.

Итак, теоретико-аналитический обзор научной литературы позволил обобщить современное состояние исследований, посвящённых роли педагогической обратной связи в повышении качества обучения в высшем образовании. В ходе работы была достигнута поставленная цель – систематизировать доказательную базу влияния обратной связи преподавателя на академические результаты обучающихся и определить методические подходы к её эффективной организации. Научная новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении педагогической обратной связи как многоуровневого регулятивного механизма образовательного процесса, включающего когнитивный, мотивационный и рефлексивный компоненты. Теоретическая значимость работы состоит в уточнении представлений о структурных характеристиках и функциях обратной связи в системе университетского обучения, а практическая значимость связана с обобщением стратегий её применения в образовательной практике.

Анализ научных публикаций показал, что педагогическая обратная связь выступает важным дидактическим инструментом управления учебной деятельностью студентов. Она способствует уточнению учебных целей, диагностике образовательных дефицитов, формированию навыков саморегуляции и поддержанию учебной мотивации. Исследования показывают, что информирование обучающихся о результатах их учебных действий и предоставление рекомендаций по их улучшению способствует повышению академической успеваемости и учебной вовлечённости.

Полученные результаты позволяют сформулировать ряд выводов.

– Во-первых, обратная связь должна рассматриваться не как вспомогательный элемент контроля, а как системообразующий компонент образовательного взаимодействия преподавателя и студента.

– Во-вторых, её наибольшая педагогическая эффективность достигается при интеграции в процессы формирующего оценивания, предполагающего регулярную диагностику учебных достижений и возможность коррекции образовательной траектории.

– В-третьих, важным условием результативности обратной связи является её диалогический характер, обеспечивающий активное участие обучающихся в анализе собственных учебных результатов.

Перспективы дальнейшего развития исследуемой проблематики связаны с изучением возможностей интеграции цифровых инструментов и интеллектуальных образовательных систем в процессы педагогической обратной связи, а также с разработкой моделей её персонализации в условиях массового высшего образования. Дополнительного внимания требует исследование влияния обратной связи на формирование метакогнитивных навыков и академической автономии студентов.

Представленная статья может быть полезна преподавателям высших учебных заведений, исследователям в области педагогики и психологии образования, разработчикам образовательных программ, а также специалистам, занимающимся повышением качества университетского обучения и совершенствованием систем оценивания учебных достижений студентов.

Библиографический список


1. Выготский Л.С. *Мышление и речь: психологические исследования*. Москва; Ленинград, 1934.
2. Гальперин П.Я. *Психология как объективная наука: избранные психологические труды.* Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
3. Талызина Н.Ф. *Управление процессом усвоения знаний: психологические основы*. Москва: Издательство Московского университета, 1984.
4. Хэтти Джон А.С. *Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников*. Перевод. Н.В. Селивановой. Москва: Национальное образование, 2017.
5. Кармалита А.В., Попова О.Н., Азбель А.А. Обзор современных исследований обратной связи в метаанализах Дж. Хэтти и последователей. *Персонализированное образование: теория и практика*: сборник материалов III научно-практической конференции. Екатеринбург: УрГПУ, 2022: 170–180.

References

1. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech': psihologicheskie issledovaniya*. Moskva; Leningrad, 1934.
2. Gal'perin P.Ya. *Psihologiya kak ob`ektivnaya nauka: izbrannye psihologicheskie trudy.* Moskva: Institut prakticheskoj psihologii; Voronezh: NPO «MOD`EK», 1998.
3. Talyzina N.F. *Upravlenie processom usvoeniya znanij: psihologicheskie osnovy*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984.
4. H`etti Dzhon A.S. *Vidimoe obuchenie: sintez rezul'tatov bolee 50 000 issledovanij s ohvatom bolee 86 millionov shkol'nikov*. Perevod. N.V. Selivanovoj. Moskva: Nacional'noe obrazovanie, 2017.
5. Karmalita A.V., Popova O.N., Azbel' A.A. Obzor sovremennyh issledovanij obratnoj svyazi v metaanalizah Dzh. H`etti i posledovatelej. *Personalizirovannoe obrazovanie: teoriya i praktika*: sbornik materialov III nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg: UrGPU, 2022: 170-180.

*Статья поступила в редакцию 05.03.26*

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-187-190

***Semenova D.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Musical Art Institute of Culture and Arts, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: semenovad@mgpu.ru*

**ART-TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR IMPLEMENTING AN INCLUSIVE APPROACH IN A SCHOOL MUSIC LESSON**. The article is devoted to a systematic analysis of art technologies as an effective pedagogical tool for implementing an inclusive approach in music lessons in a comprehensive school. The theoretical foundations of art pedagogy and art therapy in the context of the special educational needs of children with disabilities are considered. The author identifies and classifies key art technologies (music therapy, iso-therapy, drama therapy, logorhythmics, elementary music-making) adapted for the conditions of an inclusive music lesson. Particular attention is paid to the functions of art technologies: communicative, correctional-developmental, emotional-regulatory and social-adaptive. The practical significance of the study lies in the development of methodological principles and specific techniques that allow the teacher to create a situation of success for each student, regardless of his/her psychophysical characteristics. The article substantiates that the systematic use of art technologies in music lessons ensures positive dynamics in the development of communication skills, emotional intelligence and creative self-realization of students with disabilities in an inclusive environment.

*Key words:* **art technologies, inclusive education, music lesson, children with disabilities, art pedagogy, music therapy, adaptation, socialization, universal design for learning, energy gain**

***Д.А. Семенова**, канд. пед. наук, доц., Институт культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: semenovad@mgpu.ru*

# АРТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА НА УРОКЕ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ

Статья посвящена системному анализу арт-технологий как эффективного педагогического инструментария для реализации инклюзивного подхода на уроках музыки в общеобразовательной школе. Рассматриваются теоретические основания арт-педагогики и арт-терапии в контексте специальных образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Автор выявляет и классифицирует ключевые арт-технологии (музыкотерапия, изотерапия, драматерапия, логоритмика, элементарное музицирование), адаптированные для условий инклюзивного музыкального урока. Особое внимание уделяется функциям арт-технологий: коммуникативной, коррекционно-развивающей, эмоционально-регулирующей и социально-адаптационной. Практическая значимость исследования заключается в разработке методических принципов и конкретных приёмов, позволяющих педагогу создавать ситуацию успеха для каждого ученика, независимо от его психофизических особенностей. В статье обосновывается, что системное применение арт-технологий на уроках музыки обеспечивает позитивную динамику в развитии коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта и творческой самореализации учащихся с ОВЗ в инклюзивной среде.

*Ключевые слова:* **арт-технологии, инклюзивное образование, урок музыки, дети с ограниченными возможностями здоровья, арт-педагогика, музыкальная терапия, адаптация, социализация, универсальный дизайн обучения, энерговыигрыш**

Современная российская школа, руководствуясь федеральным государственным образовательным стандартом для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), находится в процессе поиска и внедрения педагогических стратегий, обеспечивающих не только доступность, но и качество образования каждого ребёнка. Сегодня инклюзивный подход перестаёт быть формальным требованием и становится философией, требующей глубокой трансформации педагогического процесса [1; 2]. Как справедливо отмечает Н.Н. Малофеев, подлинная инклюзия предполагает создание оптимальных условий для развития ребёнка с особыми потребностями в общей образовательной среде, в то время как формальное включение без необходимого сопровождения может стать скрытой формой дискриминации [3].

Урок музыки в этой связи обладает уникальным потенциалом. Музыка как вид искусства по своей природе универсальна: она обращается к эмоциям, допускает множественность интерпретаций и не требует вербального интеллекта для первичного восприятия. Однако традиционная методика, ориентированная на формирование исполнительских навыков и преобладание знаниевой парадигмы, зачастую оказывается барьером в музыкальном развитии для учеников с ОВЗ, что объясняет актуальность темы статьи. Преодолеть этот барьер можно, используя потенциал арт-технологий, которые представляют собой синтез педагогических, психологических и художественных методов, основанных на целительной и развивающей силе искусства [4; 5]. Их применение позволяет перейти от исключительно нормативно-оценочного подхода к личностно ориентированному, где акцент смещается с технического результата на сам процесс творческого взаимодействия и развития [6].

Цель данного исследования – теоретическое обоснование и методическая систематизация арт-технологий как инструмента реализации инклюзивного подхода на школьном уроке музыки.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать теоретико-методологические основы применения арт-технологий в инклюзивном образовании.
2. Выделить и охарактеризовать ключевые арт-технологии, адаптированные для решения задач инклюзивного урока музыки.
3. Определить функции и принципы использования арт-технологий в работе с разнородной группой учащихся, включающей детей с различными нозологиями.
4. Разработать практико-ориентированные рекомендации для учителей музыки по интеграции арт-технологий в учебный процесс.

Научная новизна заключается в комплексном рассмотрении арт-технологий именно в контексте урока музыки как обязательной учебной дисциплины, с фокусом на адаптацию его содержания и форм работы под задачи инклюзии. Практическая значимость определяется тем, что представленные методические приёмы могут быть непосредственно интегрированы в работу педагога без кардинальной перестройки программы.

Теоретические основания арт-технологий в инклюзивной педагогике: арт-технологии в образовании являются производными от арт-терапии и арт-педагогики. Если арт-терапия (А.И. Копытин, Л.Д. Лебедева) делает акцент на коррекции эмоционально-личностных нарушений и психотерапевтическом эффекте [7; 8], то арт-педагогика (Е.А. Медведева) рассматривает искусство как средство обучения, воспитания и развития личности, в том числе и детей с ОВЗ [4; 9]. В инклюзивном классе эти два направления органично сливаются, создавая целостное поле для гармоничного развития ребенка, где педагогические задачи решаются через безопасные и естественные для ребёнка методы [6; 10].

Методологической основой выступают культурно-историческая теория Л.С. Выготского, который обозначает социальную среду как главное условие развития [11], и концепция «зоны ближайшего развития». Для ребёнка с ОВЗ совместная творческая деятельность со сверстниками и педагогом становится той самой развивающей средой, которая позволяет частично компенсировать дефицитарные функции через сильные стороны восприятия (визуал, двигательную память, тактильные ощущения). Искусство, опираясь на идеи Выготского, можно определить как «особую форму общественной техники чувств», а арт-технологии

на уроке музыки превращаются в инструмент социализации эмоций и их культурного оформления.

Важным принципом является «безоценочность» творческого процесса. Как отмечает Л.В. Голубева, позиция педагога на занятии с элементами арт-технологий не должна носить жёстко директивный и оценивающий характер, что создаёт безопасную среду для самовыражения и снижает тревожность [12]. Успех ученика с ОВЗ часто заключается не в абсолютных результатах, а в позитивной динамике: увеличении времени активного включения, готовности к контакту, проявлении инициативы. Ключевым результатом такой деятельности становится «энерговыигрыш» – накопление положительного эмоционального ресурса, повышающего мотивацию и устойчивость к учебным нагрузкам, который ученик может транслировать и на другие предметы [13].

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

– осуществлён системный анализ и классификация арт-технологий применительно к инклюзивному музыкальному образованию, что позволяет упорядочить понятийный аппарат арт-педагогики в контексте школьного урока музыки;

– уточнено содержание понятия «арт-технологии» как педагогического инструмента, интегрирующего терапевтический и развивающий потенциалы искусства в образовательный процесс;

– разработана и обоснована функциональная модель арт-технологий (диагностическая, коммуникативная, коррекционно-развивающая, мотивационно-смысловая, адаптивная функции), раскрывающая их роль в структуре инклюзивного урока;

– теоретически обоснованы принципы применения арт-технологий в работе с разнородной группой учащихся (безоценочность, полимодальность, «от действия к знанию», гибкость), развивающие положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского применительно к инклюзивной практике;

– введено и обосновано понятие «энерговыигрыш» как одно из педагогических результатов, характеризующих накопление положительного эмоционального ресурса у детей с ОВЗ в процессе творческой деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленный в статье систематизированный комплекс арт-технологий (включающий графическое партиционирование, пластическое интонирование, элементарное музицирование на адаптированных инструментах, логоритмику и «шумовые сказки») и методические принципы их реализации (полимодальность, безоценочность, структурированность, принцип «от действия к знанию») могут быть непосредственно интегрированы в профессиональную деятельность учителей музыки общеобразовательных школ, работающих в условиях инклюзии.

**Ключевые арт-технологии для инклюзивного урока музыки и принципы их применения**

Инклюзивный урок музыки, задействующий потенциал арт-технологий, реализует некоторые принципы «универсального дизайна обучения» (Universal Design for Learning, UDL): предоставление множества способов репрезентации материала, действия и вовлечения [1; 14]. Арт-технологии являются идеальным инструментом для реализации этих принципов, предлагая альтернативные пути доступа к содержанию обучения и его пониманию.

**Визуализация музыки и изотехники** становятся спасательным кругом для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), нарушениями слуха или трудностями вербализации эмоций. В основе лежит принцип **знаково-символической деятельности и предметного моделирования** [15], когда абстрактное музыкальное содержание последовательно воплощается в предмете, затем в изображении-символе. Абстрактная природа музыки обретает для них конкретные, зримые формы, что снижает тревогу и повышает степень включенности в деятельность, происходящую на уроке.

Метод «графического партиционирования» заключается в разделении музыкального произведения на понятные зрительные блоки (вступление, части А, Б, реприза, код) с помощью цветных карточек, символов или предметов. Например, перед слушанием «Карнавала животных» К. Сен-Санса детям раздаются карточки с изображениями животных. Задача – поднимать нужную карточку в момент звучания «своего» персонажа. Это организует внимание, структурирует время звучания и даёт ребёнку конкретную посильную задачу.

«Рисование музыки» – это создание абстрактных или сюжетных рисунков под звучащую музыку с помощью красок, карандашей, песка (элементы песочной терапии). Данная техника позволяет выразить невербализируемые впечатления, проецируя внутренние переживания на бумагу. Дети с эмоционально-волевыми нарушениями через цвет и линию могут показать то, что не могут сказать: агрессию, радость, страх, умиротворение.

Коллажирование как наиболее доступная форма снимает страх «неумения рисовать». Создание коллажа на тему музыкального произведения из готовых изображений, вырезок из журналов, тканей не требует художественных навыков, но при этом также эффективно и для диагностики эмоционального состояния и ассоциативных связей, которые рождает у ребёнка музыка [12].

Логоритмика и танцевально-двигательные технологии направлены на коррекцию речевых нарушений, развитие общей и мелкой моторики, координации и пространственной ориентации, что актуально для детей с ДЦП, нарушениями речи, синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).

Пластическое интонирование – передача характера, динамики и фразировки музыки через пластику тела, жесты, простые танцевальные движения. Дети не просто слушают марш или колыбельную, а «становятся» ее персонажами, проживая музыку всем телом.

Ритмические практики и body percussion (прохлопывание, протопывание ритма стихотворного текста или мелодии руками, ногами, с помощью щелчков и пр.) не только формируют чувство ритма, но и улучшают межполушарное взаимодействие, необходимое для развития речи и координации.

Логоритмический подход к вокально-хоровой работе делает вокальную деятельность активной формой работы, доступной для детей с тяжёлыми нарушениями речи. Дублирование ключевых слов песни или её общего эмоционального содержания жестами (в том числе с использованием элементов языка жестов) позволяет каждому стать полноправным участником хорового исполнения, испытывая радость от синхронного коллективного творчества.

Элементарное инструментальное музицирование – это область, где наиболее ярко создаются ситуации коллективного успеха. Ключевым является подбор адаптированного инструментария. Орф-инструменты (ксилофоны и металлофоны с цветными пластинами, соответствующими нотам), разнообразные шумовые инструменты (маракасы, барабаны, треугольники, самодельные инструменты), а также цифровые приложения, где звук извлекается простым касанием по экрану, позволяют играть детям с самыми разными двигательными возможностями. Основополагающим становится принцип «значимой, но посильной партии». Каждый ребёнок, даже с выраженными двигательными нарушениями, получает посильную, но важную для общего звучания роль (например, один точный удар в гонг в кульминационный момент или постоянное равномерное покачивание шейкером). Это формирует чувство принадлежности, ответственности за свою часть работы и значимости, доказывая ребёнку, что его вклад важен для общего дела [13; 15].

Сказкотерапия и драматизация развивают коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект и способность к сопереживанию. Создание «шумовой сказки», мини-спектакля – это коллективное озвучивание сюжета с помощью голосов, инструментов и предметов. Каждый ребёнок (или малая группа) отвечает за свой «звуковой образ» (шум ветра, скрип двери, шаги великана и пр.). Такая деятельность учит слушать друг друга, вступать во взаимодействие точно в нужный момент, координировать свои действия с действиями группы.

Импровизационные этюды и музыкально-пластические композиции (разыгрывание сценок на тему прослушанной музыки) способствуют глубокому пониманию и присвоению эмоционального содержания произведения, переводя его из области абстрактного слушания в личный опыт проживания.

Технологии цифрового творчества выступают мощным мотивирующим и адаптивным инструментом для современного школьника. Создание простых музыкальных петель в программах типа GarageBand, Soundtrap позволяет детям, не владеющим нотной грамотой, составлять цельные композиции, чувствуя себя авторами. Визуализация звука с помощью специальных приложений, где мелодия превращается в движущиеся цветные фигуры, особенно эффективна для детей с РАС, так как делает невидимое звуковое полисенсорным и наглядным. Однако, как обоснованно предупреждает Д.А. Семенова, использовать цифровые инструменты необходимо дозированно, чтобы они, будучи мощным мотиватором, не подменяли собой живое музыкальное общение, тактильный опыт игры на реальных инструментах и непосредственную коммуникацию со сверстниками [13; 15].

Интеграция арт-технологий в урок создает дополнительные возможности для традиционного урока, добавляя к его основным функциям такие дополнительные как:

1. Диагностическая.

Невербальное творчество (рисунок, движение, выбор и способ игры на инструменте) позволяет педагогу понять текущее эмоциональное состояние ученика, выявить зоны комфорта и дискомфорта, что особенно важно на этапе налаживания контакта с ребёнком с ОВЗ и для построения индивидуального маршрута.

2. Коммуникативная и социально-интегрирующая.

Совместный творческий процесс (ансамблевая деятельность, коллективный рисунок, танец-игра) естественным образом выстраивает связи между детьми, учит договариваться, слышать друг друга в прямом и переносном смысле. Фольклорные практики являются эталоном такой коллективной, синкретичной деятельности, где рождается общность.

3. Коррекционно-развивающая.

Музыкальные и другие арт-технологии часто целенаправленно воздействуют на конкретные дефициты: мелкую моторику (лепка, игра на инструментах), речь (пение, артикуляционная гимнастика, логоритмика), пространственные представления (движение, танец, подвижные музыкальные игры), эмоциональную регуляцию (выражение чувств через звук, цвет и форму).

4. Мотивационно-смысловая.

Арт-технологии помогают ребенку в преодолении страха ошибки, так как в творческом акте, проявлении нет «неправильного» ответа. Мотивационно-смысловая функция создаёт «ситуацию успеха» и ведёт к «энерговыигрышу» – внутреннему подъёму от осознания «я это смог, я это создал», что критически важно для формирования положительной учебной мотивации у детей, часто имеющих негативный опыт неуспешности в обучении.

5. Адаптивная.

Адаптивная функция арт-технологий позволяет гибко подстраивать содержание и деятельность под разные каналы восприятия (аудиальный, визуальный,

кинестетический), обеспечивая доступ к материалу для всех учащихся, что является практической реализацией идей универсального дизайна.

Необходимо понимать, что проведение урока музыки в условиях инклюзивности подразумевает особые способы его организации. Приведем здесь несколько ***общих рекомендаций по организации урока***, которые могут быть важными для повышения эффективности занятий, которые основываются на психолого-педагогических особенностях детей с различными ОВЗ.

1. Структура и ритм.

Урок должен иметь чёткую, предсказуемую структуру (ритуал начала, последовательность видов деятельности, ритуал окончания), что снижает тревожность детей с РАС и другими нарушениями. Наглядное «расписание» урока в виде пиктограмм на доске или экране помогает всем детям ориентироваться во времени занятия.

2. Полимодальность подачи.

Любая информация (инструкция, музыкальный образ) при необходимости может дублироваться разными способами: вербально, графически, движением, демонстрацией аудио-, видео- или тактильным объектом. Так, у детей с разными ведущими каналами восприятия будет возможность наиболее эффективно погружаться в материал.

3. Принцип «от действия к знанию».

Сначала практический творческий опыт (послушали, порисовали, станцевали, сыграли), затем его осмысление и вербализация (обсуждение, связь с теоретическими понятиями). Для многих детей с ОВЗ телесный опыт является первичным и самым надёжным проводником информации, которая затем станет знанием, что также верно и для большинства нормотипичных детей.

4. Гибкость и наблюдение.

Педагог должен быть готов изменить ход урока, если предложенная технология не подошла группе или конкретному ребёнку. Ключ к эффективности здесь может оказаться в наблюдении за невербальными реакциями и эмоциональным откликом и заготовленных вариантах сценариев.

5. Междисциплинарное взаимодействие.

Эффективность работы на уроке повышается при кооперации учителя с дефектологом, психологом, тьютором для глубокого понимания особенностей каждого ребёнка и выработки общей стратегии [3]. Арт-технологии здесь становятся общим языком для команды специалистов.

Проведённое исследование подтверждает, что арт-технологии являются не просто дополнением или развлекательным элементом урока музыки в инклюзивном классе, а его сущностной основой и воплощением новой педагогической философии. Они позволяют сместить акцент с внешней нормативной оценки исполнительских навыков на внутренний процесс развития личности, эмоционального интеллекта и творческого потенциала каждого ученика, что полностью соответствует духу подлинной инклюзии, где ценность представляет индивидуальный прогресс, чувство принятия и принадлежности к общему творческому делу.

Основные выводы исследования:

1. Арт-технологии (музыкотерапия, изотерапия, логоритмика, драматерапия, элементарное музицирование и др.) являются эффективным инструментом реализации инклюзивного подхода на уроке музыки, обеспечивая доступность образовательного содержания для детей с различными нозологиями.

2. Выделенные функции арт-технологий (диагностическая, коммуникативная, коррекционно-развивающая, мотивационно-смысловая, адаптивная) позволяют комплексно решать задачи обучения, воспитания и социализации учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общего образования.

3. Применение арт-технологий требует соблюдения специфических принципов организации инклюзивного урока: чёткой структуры и ритма, полимодальности подачи материала, реализации подхода «от действия к знанию», гибкости педагогической позиции и междисциплинарного взаимодействия специалистов.

4. Подобранные методические приёмы (графическое партиционирование, рисование музыки, пластическое интонирование, body percussion, «шумовые сказки», элементарное музицирование на адаптированных инструментах) создают ситуацию успеха для каждого обучающегося и способствуют достижению «энерговыигрыша» – накоплению положительного эмоционального ресурса, повышающего учебную мотивацию.

Реализация представленного подхода требует от учителя музыки осознанного пересмотра профессиональной позиции: из транслятора знаний и контролёра он превращается в фасилитатора, режиссёра творческой среды и чуткого наблюдателя, способного «настраивать» образовательное пространство под «звучание» каждого ребенка.

Материалы исследования адресованы учителям музыки общеобразовательных школ, педагогам инклюзивного образования, студентам педагогических вузов, магистрантам и аспирантам, специализирующимся в области арт-педагогики, коррекционной педагогики и инклюзивного образования, а также методистам и разработчикам образовательных программ.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке дифференцированных методических комплексов на стыке арт-технологий, фольклорной педагогики, современных деятельностных методик преподавания и использования ИКТ, а также в лонгитюдном изучении влияния системного применения данных практик на социальную адаптацию и личностный рост учащихся с ОВЗ.

Библиографический список


1. Ездов А.А., Голубева Л.В. Современные тенденции в области инклюзивного образования. *Арт-технологии в обучении детей с ОВЗ*: коллективная монография. Москва: Учебный центр «Перспектива», 2025: 59–65.
2. *Арт-технологии в обучении детей с ОВЗ*: коллективная монография. Москва: Учебный центр «Перспектива», 2025.
3. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2009; № 6.
4. Медведева Е.А. *Артпедагогика и арт-терапия в инклюзивном образовании*. Москва: Национальный книжный центр, 2022.
5. Константинова И.С. *Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога*. Москва: Теревинф, 2013.
6. Семенова Д.А. Арт-технологии как средство психолого-педагогической поддержки детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. *Педагогический научный журнал*. 2025; Т. 8, № 7: 102–108.
7. Копытин А.И. *Арт-терапия в системе психологической помощи лицам с ОВЗ*. Москва: Когито-Центр, 2021.
8. Лебедева Л.Д. *Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий*. Санкт-Петербург: Речь, 2020.
9. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. *Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании*: учебник для вузов. Москва: Академия, 2001.
10. Киселёва М.В. *Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми*. Санкт-Петербург: Речь, 2006.
11. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: Эксмо, 2024.
12. Выборнова О.Г. Специфика проведения музыкальных занятий в начальной школе в условиях инклюзивного образования. *Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования*: сборник статей по результатам Международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево: Московский государственный областной гуманитарный институт, 2015: 6.
13. Голубева Л.В. Арт-технологии как инструмент гармоничного развития детей с ОВЗ. *Арт-технологии в обучении детей с ОВЗ:* коллективная монография. Москва: Учебный центр «Перспектива», 2025.
14. Семенова Д.А. Арт-технология элементарного инструментального музицирования в работе с детьми с ОВЗ. *Педагогический научный журнал*. 2025; Т. 8, № 5: 171–176.
15. *Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья*: методические рекомендации. Москва: МГППУ, 2020.


References


1. Ezdov A.A., Golubeva L.V. Sovremennye tendencii v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya. *Art-tehnologii v obuchenii detej s OVZ*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Uchebnyj centr «Perspektiva», 2025: 59-65.
2. *Art-tehnologii v obuchenii detej s OVZ*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Uchebnyj centr «Perspektiva», 2025.
3. Malofeev N.N. Inklyuzivnoe obrazovanie v kontekste sovremennoj social'noj politiki. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. 2009; № 6.
4. Medvedeva E.A. *Artpedagogika i art-terapiya v inklyuzivnom obrazovanii*. Moskva: Nacional'nyj knizhnyj centr, 2022.
5. Konstantinova I.S. *Muzykal'nye zanyatiya s osobym rebenkom: vzglyad nejropsihologa*. Moskva: Terevinf, 2013.
6. Semenova D.A. Art-tehnologii kak sredstvo psihologo-pedagogicheskoj podderzhki detej s OVZ v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya. *Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal*. 2025; T. 8, № 7: 102-108.
7. Kopytin A.I. *Art-terapiya v sisteme psihologicheskoj pomoschi licam s OVZ*. Moskva: Kogito-Centr, 2021.
8. Lebedeva L.D. *Praktika art-terapii: podhody, diagnostika, sistema zanyatij*. Sankt-Peterburg: Rech', 2020.
9. Medvedeva E.A., Levchenko I.Yu., Komissarova L.N., Dobrovol'skaya T.A. *Artpedagogika i artterapiya v special'nom obrazovanii*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Akademiya, 2001.
10. Kiseleva M.V. *Art-terapiya v rabote s det'mi: Rukovodstvo dlya detskih psihologov, pedagogov, vrachej i specialistov, rabotayuschih s det'mi*. Sankt-Peterburg: Rech', 2006.
11. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Moskva: `Ekmo, 2024.
12. Vybornova O.G. Specifika provedeniya muzykal'nyh zanyatij v nachal'noj shkole v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya. *Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie inklyuzivnogo obrazovaniya*: sbornik statej po rezul'tatam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Orehovo-Zuevo: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj gumanitarnyj institut, 2015: 6.

13. Golubeva L.V. Art-tehnologii kak instrument garmonichnogo razvitiya detej s OVZ. *Art-tehnologii v obuchenii detej s OVZ:* kollektivnaya monografiya. Moskva: Uchebnyj centr «Perspektiva», 2025.
14. Semenova D.A. Art-tehnologiya `elementarnogo instrumental'nogo muzicirovaniya v rabote s det'mi s OVZ. *Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal*. 2025; T. 8, № 5: 171-176.
15. *Tehnologii razrabotki individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta dlya obuchayuschihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya*: metodicheskie rekomendacii. Moskva: MGPPU, 2020.

*Статья поступила в редакцию 10.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-190-194

***Han Zhongquan,*** *Doctor, Associate Professor, Institute of Marxism, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: hdsxzz@163.com*
***Shao Nan,*** *doctoral postgraduate, Institute of Marxism, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: shaonan0328@163.com*

**THE CULTURE OF UNIVERSITY HISTORY IN EDUCATION: FUNCTIONS, PROBLEMS, AND IMPLEMENTATION PATHS.** The culture of university history represents the totality of material and spiritual heritage accumulated by an educational institution over the course of its long-term development and contains rich educational potential. Based on clarifying the concepts of university history and its educational function, this paper systematically examines four key functions of the culture of university history in education: value-orienting, norm-regulating, spiritually-motivating, and culturally-integrating. An in-depth analysis is conducted on contemporary problems hindering the realization of the educational function of university history culture, such as insufficient depth in resource exploitation, monotony of forms and carriers, weak subject engagement, and lack of coordination mechanisms. Implementation paths for the educational function of university history culture are proposed across four dimensions: deepening content enrichment, innovating transmission means, strengthening the role of subjects, and improving coordination mechanisms. This work aims to provide theoretical foundation and practical guidance for higher education institutions in fully unleashing the educational potential of university history culture and fulfilling the fundamental task of cultivating highly moral individuals.
*Key words:* **university history, culture of university history, educational function**

***Хань Чжунцюань****, д-р наук, доц., Институт марксизма Хэйлунцзянского университета, г. Харбин, E-mail: hdsxzz@163.com*
***Шао Нань****, докторант, Институт марксизма Хэйлунцзянского университета, г. Харбин, E-mail: shaonan0328@163.com*

# КУЛЬТУРА ИСТОРИИ ВУЗА В ВОСПИТАНИИ: ФУНКЦИИ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ

Культура истории вуза представляет собой совокупность материального и духовного наследия, накопленного учебным заведением в процессе своего долгосрочного развития, и содержит в себе богатый воспитательный потенциал. На основе уточнения понятий истории вуза и её воспитательной функции в статье системно рассматриваются четыре ключевые функции культуры истории вуза в воспитании: ценностно-ориентирующая, нормативно-регулирующая, духовно-мотивирующая и культурно-интегрирующая. Проводится глубокий анализ современных проблем, препятствующих реализации воспитательной функции культуры истории вуза, таких как недостаточная глубина освоения ресурсов, однообразие форм и носителей, слабая вовлеченность субъектов и отсутствие механизмов координации. Предлагаются пути реализации воспитательной функции культуры истории вуза по четырем направлениям: углубление содержательного наполнения, инновация средств трансляции, усиление роли субъектов и совершенствование координационных механизмов. Работа призвана предоставить теоретическую основу и практические ориентиры для высших учебных заведений в деле полного раскрытия воспитательного потенциала культуры истории вуза и выполнения фундаментальной задачи воспитания высоконравственной личности.
*Ключевые слова:* **история вуза, культура истории вуза, воспитательная функция**

***Данная статья является промежуточным научным результатом специального проекта Хэйлунцзянского университета по истории вуза «Исследование Янъаньского духа, духа сопротивления Северо-Восточного Китая и укрепления основ культуры истории вуза» (№ 2025XS04)***

В современную эпоху, когда Китай продвигает строительство образовательной сверхдержавы и реализует фундаментальную задачу воспитания высоконравственной личности, всё большее значение приобретает вопрос о том, как в полной мере использовать воспитательный потенциал культурных ресурсов университетов. Культура истории вуза, являясь уникальным духовным наследием и ценным воспитательным ресурсом, накопленным учебным заведением в процессе своего долголетнего развития, содержит в себе богатые ценностные ориентации, духовные традиции и поведенческие нормы. На VII съезде членов Общества изучения истории вузов Китая и Форуме высокого уровня по строительству музеев истории вузов и креативному распространению культуры истории вузов было особо отмечено, что «история вуза – это важная составная часть истории высшего образования и культуры университета, это яркий «учебник» для воспитания высоконравственной личности в высшей школе, обладающий уникальной воспитательной функцией». Однако в реальной образовательной практике реализация воспитательной функции культуры истории вуза сталкивается с рядом трудностей, таких как недостаточная глубина освоения ресурсов, однообразие форм и носителей, слабая вовлеченность субъектов и отсутствие механизмов координации. В связи с этим углубленное исследование функций, проблем и путей реализации воспитательной функции культуры истории вуза имеет важное теоретическое и практическое значение. Сказанное определяет актуальность представленной работы.

Цель исследования – системное раскрытие воспитательной функции культуры истории вуза, анализ проблем и разработка эффективных путей её реализации. Объект исследования – культура истории вуза.

Задачи статьи:

1. Уточнить понятие культуры истории вуза и её воспитательной функции.
2. Раскрыть четыре ключевых функции: ценностно-ориентирующую, нормативно-регулирующую, духовно-мотивирующую и культурно-интегрирующую.
3. Выявить современные проблемы реализации воспитательной функции.
4. Предложить пути реализации по четырем направлениям.

Научная новизна: впервые системно выстроена четырехкомпонентная структура воспитательной функции; предложена новая классификация проблем; разработан комплексный подход к реализации воспитательной функции.

Теоретическая значимость: исследование углубляет теорию воспитания в высшей школе и понимание роли историко-культурного наследия в образовательном процессе.

Практическая значимость: результаты могут быть использованы в образовательной практике вузов при освоении исторических ресурсов, разработке воспитательных программ и создании продуктов культуры истории вуза.

Методология исследования: в работе используются системный, сравнительный анализы, обобщение и междисциплинарный подход.

История вуза – это летопись его возникновения, развития и преобразований, уникальная память и духовный символ, сформировавшиеся в процессе долгосрочной образовательной практики. Она включает не только объективные исторические факты, такие как предыстория основания, этапы развития, достижения в образовательной и научной деятельности, но и воплощает в себе философию образования, ценностные ориентиры, духовные традиции и культурный фундамент учебного заведения. Культура истории вуза, в свою очередь, формируется на базе этой истории посредством выявления, систематизации, интерпретации и популяризации исторического наследия. Это культурная форма, обладающая ярко выраженной спецификой данного вуза, представляющая собой душу и ядро его истории, духовную нить, связывающую прошлое, настоящее и будущее учебного заведения. На VII съезде членов Общества изучения истории вузов Китая и Форуме высокого уровня по строительству музеев истории вузов и креативному распространению культуры истории вузов было отмечено следующее: «История вуза – это важная составная часть истории высшего образования и культуры университета, это яркий «учебник» для воспитания высоконравственной личности в высшей школе, обладающий уникальной воспитательной функцией» [1, с. 161]. Будучи уникальным духовным генофондом, воспитательная ценность культуры истории вуза становится всё более очевидной. В контексте продвижения строительства образовательной сверхдержавы и выполнения фундаментальной задачи воспитания высоконравственной личности, углубленное исследование функций, проблем и поиск эффективных путей реализации воспитательного потенциала культуры истории вуза имеет важное теоретическое и практическое значение для воспитания у преподавателей и студентов чувства патриотизма и преданности своей Alma-mater, формирова-

ния здоровой вузовской атмосферы и стиля учения, а также повышения качества подготовки специалистов.

**I. Основные воспитательные функции культуры истории вуза**

Воспитательная функция культуры истории вуза представляет собой совокупный эффект от систематического освоения исторических ресурсов и образовательной практики, направленный на формирование ценностных ориентаций, развитие способностей и становление характера студентов в процессе познания исторических фактов, осмысления исторического духа и следования историческим традициям вуза. Данное определение, опирающееся на ресурсную природу культуры истории вуза, механизмы воспитательного воздействия и потребностную иерархию развития студентов, позволяет выделить четыре основные функции: ценностно-ориентирующую, нормативно-регулирующую, духовно-мотивирующую и культурно-интегрирующую.

**(I) Ценностно-ориентирующая функция**

Первостепенная воспитательная функция культуры истории вуза заключается в ориентации ценностей. Эта функция означает, что заложенные в культуре истории вуза философия образования, основные ценности и идеалы способны предоставить преподавателям и студентам духовный ориентир и ценностную шкалу, направляя формирование их правильного мировоззрения, жизненной позиции и системы ценностей. История вуза часто запечатлевает изначальную миссию его основания, трудности и достижения на пути развития. Знакомство с историческими событиями и личностями позволяет студентам глубоко осознать неразрывную связь личности с государством и нацией, понять, что подлинная ценность жизни реализуется лишь через соединение личных устремлений с судьбой и развитием страны, тем самым способствуя формированию верного мировоззрения и жизненных ориентиров. В современном обществе, характеризующемся столкновением множества культур и ценностей, некоторые негативные тенденции оказывают влияние на систему ценностей студентов. Например, часть студентов, подверженных влиянию культа денег и гедонизма, чрезмерно стремится к материальному потреблению, пренебрегая духовными поисками и социальной ответственностью. Дух академической строгости и стремления к совершенству, демонстрируемый поколениями ученых в истории вуза, способен направить студентов к формированию правильных ценностей, взглядов на науку и понимания успеха, интегрируя личностное развитие в общий контекст развития страны. Изучая историю вуза, преподаватели и студенты постигают его духовные традиции и ценностные установки, интериоризируют их как часть собственного духовного облика, что позволяет им сохранять ясность мысли в сложном потоке социальных идей, укреплять идеалы и убеждения, определять свой жизненный путь.

**(II) Нормативно-регулирующая функция**

Культура истории вуза выполняет нормативно-регулирующую функцию по отношению к поведению преподавателей и студентов. Эта функция означает, что аккумулированные в культуре истории вуза поведенческие нормы и моральные принципы, такие как общий дух вуза, стиль учения и девиз вуза, способны исподволь ограничивать и направлять поведение, формируя высокие моральные качества и поведенческие привычки. Общий дух вуза – это устойчивое, разделяемое всеми членами сообщества психологическое состояние и поведенческий стиль, внешнее проявление культуры истории вуза. Стиль учения – это совокупность отношения к учебе, методов и привычек, формирующихся у студентов в процессе обучения; он является конкретным воплощением культуры истории вуза в студенческой среде. «Девиз же является высшей концентрацией философии образования и духовных устремлений вуза, символической кристаллизацией его основных ценностей, отражающей уникальный характер, гуманитарную основу, изначальную цель основания, историческую ответственность и духовные искания» [2, с. 64]. Выступая духовным знаменем вуза, девиз выражает его ключевые ценностные ориентиры, напоминая преподавателям и студентам о необходимости строго следовать этим стандартам. Длительное пребывание и обучение в такой атмосфере, пронизанной культурой истории вуза, ведет к тому, что преподаватели и студенты осознанно или неосознанно впитывают в себя общий дух и стиль учения, постепенно вырабатывая в себе строгое и реалистичное отношение к научной работе, высокие моральные качества, такие как честность и добросовестность, а также позитивные поведенческие привычки, что обеспечивает саморегуляцию поведения и самосовершенствование личности.

**(III) Духовно-мотивирующая функция**

Культура истории вуза представляет собой богатую духовную сокровищницу, обладающую мощной духовно-мотивирующей функцией. Эта функция означает, что выдающиеся выпускники, героические личности и их славные деяния, запечатленные в истории вуза, а также такие духовные качества, как самоотверженный труд, новаторство и стремление к совершенству, сформировавшиеся в процессе развития учебного заведения, способны пробуждать внутренний потенциал преподавателей и студентов, вдохновляя их на активность, инициативу и устремленность в будущее.

История становления любого вуза – это героическая эпопея самоотверженного труда. Будь то трудности образовательной деятельности в военные годы или решительное стремление к прогрессу в современную эпоху – всё это является бесценным достоянием, вдохновляющим нынешних преподавателей и студентов сохранять оптимизм и стойкость перед лицом вызовов в учебе, работе и научных исследованиях. Когда студенты узнают о том, как их предшественники, находясь в неимоверно тяжелых условиях, достигали блестящих успехов, они начинают глубже ценить благоприятные условия сегодняшней учебы, что пробуждает в них еще более сильную тягу к знаниям и решимость в достижении целей. Кроме того, культура истории вуза выступает эмоциональной связью, консолидирующей людей и формирующей единство. Общие исторические воспоминания и культурные символы (например, гимн вуза, герб, день основания) способны объединить разрозненных преподавателей и студентов в единое духовное сообщество с сильным чувством сопричастности. Это чувство общности является источником сплоченности и центростремительной силы вуза, побуждает преподавателей и студентов объединять усилия во имя чести вуза и общих целей развития. История преодоления вузом многочисленных трудностей и совершения качественного скачка в развитии позволяет преподавателям и студентам ощутить жизнеспособность и единение вуза, порождая чувство гордости, сопричастности и ответственности. Это вдохновляет их с еще большим энтузиазмом и подъемом включаться в учебу, работу и жизнь, смело встречать вызовы, дерзать в достижении мечты и постоянно стремиться к самосовершенствованию.

**(IV) Культурно-интегрирующая функция**

Культурное воздействие истории вуза носит всеобъемлющий и многоуровневый характер. Культурно-интегрирующая функция культуры истории вуза означает, что посредством материальных носителей (таких как музеи истории вуза, памятники, старинные здания) и нематериальных форм (таких как исторические рассказы, гимн вуза, празднование дней основания) она создает уникальную культурную атмосферу в кампусе, оказывая на преподавателей и студентов незаметное, но глубокое культурное влияние, повышая их культурный уровень и гуманитарную культуру. Музеи истории вуза и другие музеи, являясь важными материальными носителями культуры истории вуза, посредством экспонатов, фотографий, документов, мультимедийных средств и других форм ярко воссоздают процесс развития и блестящие достижения вуза. Они служат важным местом, где преподаватели и студенты могут познакомиться с историей вуза и проникнуться его духом. «Средствами музейной педагогики можно формировать у студентов национальную культурную грамотность, включая аспекты познания, развития, образования и обучения» [2, с. 21]. Старинные здания, памятники и другие исторические достопримечательности на территории кампуса несут в себе память и эмоции вуза, сами по себе являясь уникальным культурным ландшафтом, позволяющим преподавателям и студентам в повседневной жизни ощущать глубину истории и очарование культуры. Нематериальные носители, такие как исторические рассказы и гимн вуза, распространяют культуру истории вуза в более живой и яркой форме. Рассказы об истории вуза, исполнение гимна на тематических классных часах, художественные выступления через университетское радио и другие воспитательные средства усиливают эмоциональное воздействие и привлекательность культуры истории вуза. Длительное пребывание в такой университетской среде, насыщенной историко-культурным наследием, незаметно повышает культурный уровень, эстетический вкус и гуманитарную культуру преподавателей и студентов, формируя у них глубокую культурную основу и сильную культурную уверенность, которые впоследствии находят свое выражение в поведении.

**II. Реальные трудности в реализации воспитательной функции культуры истории вуза**

Несмотря на богатый воспитательный потенциал культуры истории вуза, в реальной образовательной практике реализация её функций сталкивается с многочисленными трудностями и вызовами, которые проявляются главным образом в следующих аспектах:

**(I) Недостаточная глубина освоения ресурсов**

Недостаточная глубина освоения ресурсов является первоочередной проблемой, сдерживающей реализацию воспитательной функции культуры истории вуза. Некоторые высшие учебные заведения не в полной мере осознают значимость ресурсов культуры истории вуза и не уделяют им должного внимания, что ведет к отсутствию систематической и углубленной работы по их выявлению и систематизации. Во-первых, ограниченность перспективы исследования. Анализ документальных источников по истории вуза часто является неполным и поверхностным, как правило, сосредоточиваясь лишь на общей хронологии развития и ключевых событиях. Довольно распространено явление, когда «есть история, но нет повествования; есть личности, но нет духа». Недостаточное внимание уделяется деталям и персонализированным историческим материалам, обладающим значительным воспитательным потенциалом, что приводит к тому, что ресурсы культуры истории вуза представляются довольно скудными и шаблонными, лишенными человеческого тепла и привлекательности. Во-вторых, недостаточная глубина выявления сущностного содержания. Недостаточно глубоко прорабатывается духовная сущность культуры истории вуза. Не удается в полной мере раскрыть дух времени и ценностные ориентиры, стоящие за историческими событиями и личностями вуза, из-за чего образовательная значимость культуры истории вуза остается не до конца проявленной. Во многих вузах экспозиции по истории вуза устарели и однообразны, в основном представляя собой хронологическое перечисление фактов, без глубокой интерпретации духа истории и яркой подачи материала, что затрудняет эмоциональный отклик и идейное принятие со стороны преподавателей и студентов, тем самым снижая эффективность воспитательной функции культуры истории вуза. В-третьих, слабая интеграция ресурсов. Материалы по истории вуза разрозненно хранятся в различных под-

разделениях: архивах, отделах пропаганды, ассоциациях выпускников и т. д. Отсутствие эффективного механизма интеграции и общего доступа препятствует формированию единого воспитательного потенциала. Разные отделы применяют различные стандарты управления и способы хранения исторических ресурсов, что ведет к серьезной фрагментации. Часть ценных материальных свидетельств, устных историй и т. п. из-за отсутствия систематической цифровой обработки и единой платформы управления не могут быть в полной мере использованы и оценены, что значительно сдерживает реализацию совокупного потенциала ресурсов культуры истории вуза.

**(II) Однообразие форм и носителей**

Однообразие форм и носителей является важным фактором, ограничивающим реализацию воспитательной функции культуры истории вуза. В настоящее время распространение и воспитательное воздействие культуры истории вуза во многих учебных заведениях по-прежнему опираются главным образом на традиционные формы, такие как посещение музеев истории вуза, проведение тематических лекций, организация мероприятий, посвященных годовщинам основания. Хотя эти формы в определенной степени выполняют свою функцию, им не хватает инновационности и привлекательности, они с трудом отвечают познавательным особенностям и потребностям преподавателей и студентов новой эпохи, особенно молодежи. Во-первых, чрезмерная зависимость от статичной демонстрации. Воспитание на основе истории вуза осуществляется главным образом через модель односторонней передачи информации – «я рассказываю – ты слушаешь», такую как музейные экспозиции, издание книг по истории, чтение лекций, что оставляет мало места для интерактивности и эмпирического восприятия. Во-вторых, отставание в применении цифровых и интеллектуальных средств. Хотя некоторые вузы создали онлайн-музеи истории, в большинстве случаев это простое копирование офлайн-контента, без использования новых технологий, таких как большие данные, для создания иммерсивных и интерактивных проектов. В-третьих, недостаточная интеграция в повседневную жизнь. Воспитание на основе истории вуза слабо интегрировано в различные учебные курсы, текущую воспитательную работу и внеучебные мероприятия. Не удается органично вписать элементы истории вуза в сценарии повседневной учебы и жизни студентов, в результате чего культура истории вуза, хотя и присутствует, кажется, повсюду, на самом деле остается оторванной от реального мира студентов.

**(III) Недостаточная вовлеченность субъектов**

Недостаточная вовлеченность субъектов является ключевым узким местом, влияющим на эффективную реализацию воспитательной функции культуры истории вуза. Воспитание на основе культуры истории вуза представляет собой сложную системную работу, требующую совместного участия многих сторон: администрации вуза, преподавателей, студентов, выпускников и др. Однако в реальной образовательной практике часто наблюдается ситуация, когда «немногие делают, а многие наблюдают». Во-первых, студенты, являясь основным объектом воспитательного воздействия культуры истории вуза, постоянно находятся в пассивной позиции восприятия. Их инициатива и креативность как исследователей и распространителей культуры истории вуза в полной мере не задействованы. Часть студентов не проявляют интереса к культуре истории вуза и не идентифицируют себя с ней, их активность в изучении истории и участии в соответствующих мероприятиях невысока. Во-вторых, преподаватели, будучи ведущей силой воспитания, не в полной мере реализуют свою роль в воспитании на основе культуры истории вуза. Некоторые преподаватели недостаточно осознают воспитательную ценность культуры истории вуза и не интегрируют ее эффективно в свою повседневную преподавательскую, научно-исследовательскую и административную работу. Преподаватели зачастую полагают, что воспитание на основе истории вуза – это обязанность экскурсоводов музея истории, и упускают возможность включить историю развития своих дисциплин, рассказы о знаменитых преподавателях в содержание учебных курсов, теряя тем самым прекрасную точку опоры для «воспитания через учебные предметы». В-третьих, недостаточно полно используется потенциал ресурсов выпускников. В настоящее время многие вузы недостаточно глубоко осознают воспитательную ценность ресурсов выпускников, отсутствует системная работа по изучению историй становления и борьбы выпускников разных лет и областей деятельности. Участие выпускников в формировании культуры истории вуза зачастую ограничивается простыми приглашениями на юбилейные торжества или эпизодическими встречами для обмена воспоминаниями. Механизмы такой работы еще несовершенны, что приводит к недостаточному взаимодействию между выпускниками, преподавателями и студентами в сфере культуры истории вуза.

**(IV) Отсутствие механизмов координации**

Отсутствие механизмов координации является институциональным барьером, препятствующим системной реализации воспитательной функции культуры истории вуза. Работа по воспитанию на основе культуры истории вуза затрагивает множество подразделений вуза, таких как музей истории, отдел пропаганды, отдел по работе со студентами, архив, институты (факультеты) и другие, и требует тесного взаимодействия и скоординированных действий между ними. Однако в некоторых вузах отсутствует единый руководящий и координирующий орган, и подразделения в своей работе по воспитанию на основе культуры истории вуза зачастую действуют разрозненно, распыляя усилия, без эффективной коммуникации, сотрудничества и обмена ресурсами. Во-первых, фрагментарность управленческих функций. Управление работой по истории вуза зачастую рассредоточено: архив отвечает за хранение исторических материалов, отдел пропаганды – за освещение в СМИ, отдел по работе со студентами – за студенческие мероприятия. Между ними отсутствует единое планирование и механизм регулярной коммуникации, что приводит к дублированию работы или появлению неохваченных направлений. Во-вторых, отсутствие механизмов оценки и стимулирования. В системе внутренней оценки эффективности работы и распределения ресурсов результаты воспитательной работы на основе истории вуза трудно поддаются количественному измерению, что является причиной недостаточной внутренней мотивации отделов и факультетов для участия в этой работе. Активность части преподавателей, участвующих в мероприятиях по воспитанию на основе культуры истории вуза, снижается, они могут даже рассматривать это как дополнительную нагрузку. В-третьих, отсутствие интеграции в общую воспитательную систему вуза. Работа по воспитанию на основе истории вуза не налаживает эффективных связей, не интегрируется глубоко и не работает в едином ритме с повседневной воспитательной работой, строительством культуры кампуса, формированием педагогической этики и профессиональных качеств преподавателей, что оставляет ее на относительно периферийном положении и препятствует формированию единого воспитательного потенциала. Одновременно с этим связь воспитания на основе культуры истории вуза с профессиональным и идеологическим воспитанием недостаточно тесна, что не позволяет сформировать совокупный воспитательный эффект и влияет на общую эффективность реализации воспитательной функции культуры истории вуза.

**III. Пути реализации воспитательной функции культуры истории вуза**

В ответ на существующие трудности и вызовы в реализации воспитательной функции культуры истории вуза необходимо предпринять комплексные меры по нескольким направлениям: углубление содержательного наполнения, инновация средств трансляции, усиление роли субъектов и совершенствование координационных механизмов, с тем, чтобы способствовать полноценной реализации воспитательной функции культуры истории вуза.

**(I) Углубление содержательного наполнения**

Содержание является ядром воспитания на основе истории вуза, и его углубление – основа повышения качества этого воспитательного процесса. Углубление содержательного наполнения требует системного восстановления исторической хронологии вуза и построения всеобъемлющей и многомерной системы содержания истории вуза, охватывающей такие аспекты, как изначальная цель основания, процесс развития, ключевые события, выдающиеся личности и духовное наследие.

Выявление многообразных ресурсов культуры истории вуза. Высшим учебным заведениям следует организовывать профессиональные группы для всестороннего изучения и срочного сбора исторических документов, материальных архивов, устных свидетельств и других материалов об истории вуза. Особое внимание необходимо уделять тем детальным историческим материалам, которые способны отразить духовную специфику вуза и обладают типичным воспитательным значением, обогащая тем самым ресурсную базу культуры истории вуза. Одновременно с этим следует усилить исследование исторических личностей вуза, уделяя внимание не только выдающимся выпускникам и известным ученым, но и обычным преподавателям и студентам, которые, оставаясь на своих рядовых постах, вносят неоценимый вклад и воплощают дух вуза. Это сделает его историю более насыщенной, достоверной и трогательной.

Выкристаллизовывание духовной сущности культуры истории вуза. На основе всестороннего восстановления истории вуза в сочетании с требованиями развития времени необходимо глубоко проникнуть в суть образовательных традиций, духа научной деятельности, ценностных ориентиров и гуманитарной культуры, стоящих за историческими событиями и личностями. Следует обобщить и сформировать уникальный для данного вуза исторический дух, интегрировать его в образовательную философию, цели подготовки кадров и строительство культуры кампуса, сделав его общим духовным устремлением и ценностной идентичностью преподавателей и студентов; организовать работу экспертов и ученых по углубленному изучению ключевых решений, типичных личностей и основных событий в истории вуза в разные периоды, точно охарактеризовать уникальный дух вуза и включить его в интерпретацию девиза и гимна, превратив в общий духовный символ преподавателей и студентов.

Создание высококачественных продуктов культуры истории вуза. С учетом особенностей и потребностей различных аудиторий разрабатывать серийные, многоуровневые продукты культуры истории вуза, такие как сборники исторических рассказов, биографии выдающихся личностей, документальные фильмы на темы истории вуза, креативные продукты с исторической символикой, повышая читабельность, интерес и образовательную ценность культуры истории вуза. Содействовать цифровизации и систематизации ресурсов истории вуза, создать единую базу данных, провести цифровую обработку, интеграцию и классификацию разрозненных текстовых, графических, аудио- и видеоматериалов, обеспечив удобство для последующего использования и развития.

**(II) Инновация средств трансляции**

Носители являются мостом, соединяющим содержание истории вуза с объектами воспитательного воздействия. Инновация средств трансляции – ключ к расширению охвата и усилению влияния воспитания на основе культуры истории вуза. Высшим учебным заведениям следует преобразовывать историю вуза, в ко-

торой отложились дух и память о развитии, с помощью более привлекательных, интерактивных и современных носителей, переводя ее из статичных исторических записей в динамичный воспитательный ресурс.

Активизация цифрового строительства культуры истории вуза. «В условиях непрерывного углубления реформы воспитания в рамках «Большого курса идеологического и политического воспитания» вопрос о том, как преобразовать статические данные в воспитательный капитал, обладающий образовательным влиянием, стал ключевой проблемой, требующей безотлагательного решения» [4, с. 71]. Необходимо в полной мере использовать современные информационные технологии, такие как виртуальная реальность (VR), дополненная реальность (AR), искусственный интеллект, для создания современных информационных платформ по истории вуза, таких как умные музеи истории, виртуальные кампусы, обеспечивая онлайн-доступ и удобное получение ресурсов культуры истории вуза. «Создавать графы знаний архивных ресурсов по истории вуза со всех сторон, осуществлять глубинную и многоаспектную семантическую связь и кластеризацию архивных ресурсов по истории вуза, а затем предоставлять различным группам персонализированные и точные услуги интеллектуального поиска и активной доставки» [5, с. 140].

Использование новых медиа для распространения культуры истории вуза. Необходимо усиливать распространение культуры истории вуза на платформах новых медиа, таких как WeChat, Weibo, Douyin, создавая влиятельные новые медиабренды культуры истории вуза. Важно внедрять инновации в форматы контента для новых медиа, создавать короткие видео, проводить прямые эфиры, выпускать анимацию и другие продукты культуры истории вуза, популярные среди студентов. Следует продвигать контент, включающий исторические рассказы, достижения выпускников, интерпретацию артефактов, создавая «интернет-знаменитости» в сфере истории вуза и тем самым усиливая привлекательность и эмоциональное воздействие культуры истории вуза.

Обогащение элементов культуры истории вуза в среде кампуса. Воспитание на основе истории вуза – это не просто рассказ о ней, а создание с ее помощью особой среды. «Иными словами, это не просто «передача культуры», а целенаправленная интеграция и компоновка ресурсов, заключенных в различных культурных формах» [6, с. 126]. Следует интегрировать культуру истории вуза в планировку и строительство кампуса. Посредством создания историко-культурных галерей, тематических скульптур, стендов почета, сохранения старых зданий и других мер необходимо формировать такую культурную атмосферу кампуса, где «каждая травинка и каждое деревце хранят чувства, каждый кирпич и каждый черепица воспитывают». Необходимо поддерживать студенческие клубы и объединения в реализации проектов, таких как постановка спектаклей по истории вуза, съемка документальных фильмов, превращая изучение истории вуза в увлекательную практическую исследовательскую деятельность. Это позволит преподавателям и студентам в повседневной жизни в любое время и в любом месте ощущать влияние культуры истории вуза.

**(III) Усиление роли субъектов**

Преподаватели и студенты являются как создателями, так и наследниками культуры истории вуза. Усиление их роли как субъектов – важная гарантия активизации внутренних движущих сил воспитания на основе культуры истории вуза. Учебным заведениям следует сосредоточиться на создании механизмов формирования культуры истории вуза с широким участием преподавателей и студентов, преодолевая ограниченность прежнего подхода, когда исследование и распространение истории вуза осуществлялись преимущественно немногими отделами или лицами [7, с. 73].

Стимулирование субъектности и участия студентов. Необходимо придерживаться студентоцентрированного подхода, учитывая интересы и потребности роста студентов, разрабатывать и проводить разнообразные и увлекательные мероприятия в сфере культуры истории вуза, направляя студентов к переходу от роли слушателей к роли главных действующих лиц. Следует организовывать конкурсы на знание истории вуза, конкурсы ораторского мастерства на темы истории вуза, театрализованные постановки, социальную практику по изучению культуры истории вуза и другие мероприятия, поощряя студентов к активному изучению, исследованию и распространению истории вуза. Одновременно с этим следует учреждать студенческие исследовательские проекты по истории вуза, поддерживать создание студенческих клубов и объединений, связанных с культурой истории вуза, таких как группы экскурсоводов, общества изучения истории вуза, позволяя студентам обретать чувство достижения и сопричастности в процессе выявления и распространения истории.

Реализация ведущей роли преподавательского состава. Необходимо усилить подготовку преподавателей в области культуры истории вуза, повысить их историческую грамотность и осознание воспитательной значимости, направляя их на интеграцию культуры истории вуза в аудиторные занятия, научное руководство и повседневную управленческую деятельность. Следует поощрять преподавателей, учитывая особенности своих дисциплин и специальностей, выявлять соответствующие примеры и материалы из истории вуза, разрабатывать специализированные курсы и учебные кейсы по культуре истории вуза, обеспечивая тем самым органичное сочетание воспитания на основе культуры истории вуза с профессиональным образованием.

Консолидация сил выпускников из всех сфер деятельности. Необходимо создать и усовершенствовать механизмы связи с выпускниками, усилить коммуникацию и сотрудничество с ними, приглашать выдающихся выпускников в вуз для проведения лекций и встреч, где они могли бы поделиться своими историями борьбы и пониманием духа истории вуза. Следует привлекать выдающихся выпускников в качестве внешних наставников. Важно поощрять участие выпускников в исследовании истории вуза и разработке продуктов культуры истории вуза, делая их активными продолжателями и популяризаторами культуры истории вуза.

**(IV) Совершенствование механизмов координации**

Эффективные механизмы координации являются гарантией устойчивого и здорового развития воспитательной работы на основе истории вуза. «Высшие учебные заведения должны активно способствовать формированию новых механизмов межрегионального и межуниверситетского сотрудничества, преодолевать ограниченность статического мышления, придавать непрерывный импульс широкому использованию ресурсов истории вуза и повышать синергетический эффект ресурсов истории вуза, связанных с революционными традициями».

Усиление организационного руководства и общей координации. Университетам следует создать руководящую группу по воспитательной работе на основе культуры истории вуза во главе с его руководством, четко определить обязанности и разделение труда между различными подразделениями, сформировать структуру работы, характеризующуюся единым руководством и скоординированными действиями на всех уровнях. Необходимо регулярно проводить рабочие совещания по вопросам воспитания на основе культуры истории вуза для изучения и решения ключевых и сложных проблем, а также для комплексного продвижения всех направлений этой работы.

Создание и совершенствование механизмов обмена ресурсами. Идеологическое и воспитательное воздействие должно преодолевать ведомственные барьеры. Следует интегрировать ресурсы культуры истории вуза, находящиеся в ведении отделов пропаганды, отделов по работе со студентами, научных отделов, различных институтов и факультетов, создать единую базу данных и платформу для обмена ресурсами культуры истории вуза, обеспечивая оптимальное распределение ресурсов. Необходимо поощрять междисциплинарное и межведомственное сотрудничество в проведении исследовательских проектов по культуре истории вуза для получения высококачественных научных результатов, которые послужат теоретической опорой для воспитания на основе культуры истории вуза.

Формирование внутренней и внешней взаимосвязанной воспитательной сети. Следует активно расширять сотрудничество с местными органами власти, предприятиями и учреждениями, общественными организациями, а также с выпускниками для совместного освоения воспитательных ресурсов культуры истории вуза. Необходимо организовывать совместные с местными музеями и мемориалами тематические выставки по истории вуза, приглашать выпускников для выступлений с рассказами о своем опыте и достижениях, создавать с предприятиями базы практики и воспитания на основе культуры истории вуза. Это позволит распространить воспитательное воздействие культуры истории вуза за пределы кампуса в общество, сформировать объединенный воспитательный потенциал, объединяющий усилия внутри и вне вуза, в онлайн- и офлайн-форматах, позволяя культуре истории вуза реализовывать свою воспитательную ценность на более широкой платформе.

Культура истории вуза является важным ресурсом для воспитания в высших учебных заведениях. Ее функции ценностной ориентации, нормативного регулирования, духовной мотивации и культурной интеграции имеют огромное значение для формирования личности, отвечающей требованиям времени. Перед лицом существующих трудностей в реализации воспитательной функции культуры истории вуза, учебным заведениям необходимо придерживаться проблемно-ориентированного подхода, в полной мере раскрывать воспитательный потенциал культуры истории вуза путем углубления содержательного наполнения, инновации средств трансляции, усиления роли субъектов и совершенствования координационных механизмов. В будущем культура истории вуза будет играть еще более важную роль в воспитании у преподавателей и студентов чувства патриотизма и преданности своей Alma-mater, формировании здоровой вузовской атмосферы и стиля учения, повышении качества подготовки кадров, внося вклад в воспитание личности, отвечающей требованиям времени.

Библиографический список

1. Ван Ю., Син Ц. Ценность, логика и пути интеграции культуры истории вуза в строительство учебных курсов идеологического и политического воспитания. *Исследования идеологического и политического воспитания.* 2025; № 02: 161.
2. Линь С., Цао Х. Упадок и возрождение воспитательной функции девиза вуза. *Журнал Национальной академии образования и администрирования*. 2025; № 07: 64.
3. Арзамасцева Н.Г. Формирование этнокультурной компетентности студента – будущего педагога средствами музейной педагогики. *Вестник Марийского государственного университета.* 2018; Т. 12, № 01: 21.

4. Сунь Ц. Выявление и передача «красных генов» в архивных материалах по истории вузов. *Архивы Шаньси*. 2025; № 11: 71.
5. Хэ Ц. Исследование расширения воспитательной функции музеев истории вузов, управляемых данными и интеллектом. *Архивы Шаньси*. 2025; № 02: 140.
6. Андреев А.Л. Университеты в контексте социальной истории: от «обучения культуре» к формированию креативных интеллектуальных сред. *Высшее образование в России*. 2013; № 06: 126.
7. Лю Ч., Сюй С. Ценность и практические пути использования «цифровых» ресурсов истории вуза, связанных с революционными традициями, для обогащения идеологических и политических курсов в вузах. *Исследования идеологического и политического воспитания*. 2023; Т. 39, № 06: 73.

References

1. Van Yu., Sin C. Cennost', logika i puti integracii kul'tury istorii vuza v stroitel'stvo uchebnyh kursov ideologicheskogo i politicheskogo vospitaniya. *Issledovaniya ideologicheskogo i politicheskogo vospitaniya*. 2025; № 02: 161.
2. Lin' S., Cao H. Upadok i vozrozhdenie vospitatel'noj funkcii deviza vuza. *Zhurnal Nacional'noj akademii obrazovaniya i administrirovaniya*. 2025; № 07: 64.
3. Arzamasceva N.G. Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti studenta – buduschego pedagoga sredstvami muzejnoj pedagogiki. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; T. 12, № 01: 21.
4. Sun' C. Vyyavlenie i peredacha «krasnyh genov» v arhivnyh materialah po istorii vuzov. *Arhivy Shan'si*. 2025; № 11: 71.
5. H`e C. Issledovanie rasshireniya vospitatel'noj funkcii muzeev istorii vuzov, upravlyaemyh dannymi i intellektom. *Arhivy Shan'si*. 2025; № 02: 140.
6. Andreev A.L. Universitety v kontekste social'noj istorii: ot «obucheniya kul'ture» k formirovaniyu kreativnyh intellektual'nyh sred. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2013; № 06: 126.
7. Lyu Ch., Syuj S. Cennost' i prakticheskie puti ispol'zovaniya «cifrovyh» resursov istorii vuza, svyazannyh s revolyucionnymi tradiciyami, dlya obogascheniya ideologicheskih i politicheskih kursov v vuzah. *Issledovaniya ideologicheskogo i politicheskogo vospitaniya*. 2023; T. 39, № 06: 73.

*Статья поступила в редакцию 09.03.26*

УДК 373.2.015.31:2-584.5+17.022.1-044.247 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-194-198

***Chebotareva I.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pre-School Education, Lugansk State Pedagogical University (Lugansk, Russia), E-mail: irina_pedagogika@mail.ru*
***Korotkova S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Luhansk State Pedagogical University (Lugansk, Russia), E-mail: pictor15@rambler.ru*

**FEATURES OF DESIGNING AND IMPLEMENTING PRACTICES FOR THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOLERS IN THE LPR BASED ON THE INTEGRATION OF SCIENTIFIC AND RELIGIOUS KNOWLEDGE.** The article provides an analysis of research conducted by contemporary scholars from various fields of knowledge, which confirms the presence of negative trends in society indicating a spiritual crisis. One of the effective ways to reduce these tendencies and, consequently, overcome the spiritual crisis is to increase the effectiveness of the process of spiritual and moral education and personal development starting from the first stage of education-preschool-through the design and implementation of educational practices in preschool educational institutions based on the potential of Christian teaching. The study shows that a condition for the successful implementation of practices of spiritual and moral education for senior preschoolers in the LPR is the use of the integration of scientific and religious knowledge (Christian teaching) as one of the effective means of addressing this issue, as well as increasing the level of competence of pedagogues in matters related to the design and implementation of educational practices for preschoolers. The article proposes a system of spiritual and moral education practices for senior preschoolers entitled "Love the Creator and Your Neighbour", as well as topics for seminars for preschool pedagogues.

*Key words:* **spiritual and moral development, practices of spiritual and moral education, integration of scientific and religious knowledge, Christianity, senior preschoolers of Lugansk People's Republic, preschool pedagogues**

***И.В. Чеботарева**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. дошкольного образования Луганского государственного педагогического университета, г. Луганск, E-mail: irina_pedagogika@mail.ru*
***С.В. Короткова**, канд. пед. наук, доц., Луганский государственный педагогический университет, г. Луганск, E-mail: pictor15@rambler.ru*

# ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИК ПО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЛНР НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНОГО И РЕЛИГИОЗНОГО ЗНАНИЙ

В статье на основе анализа исследований современных ученых разных областей знания представлен ряд негативных тенденций в обществе, свидетельствующих о духовном кризисе. Одним из эффективных способов снижения этих тенденций и, соответственно, выхода из духовного кризиса является повышение эффективности процесса духовно-нравственного воспитания и развития личности, начиная с первой ступени образования – дошкольной. Исследование показало, что условием успешной реализации практик духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста ЛНР является использование интеграции научного и религиозного (христианского учения) знаний как одного из эффективных средств решения проблемы, а также повышение уровня компетентности педагогов по вопросам, связанным с проектированием и реализацией практик воспитания дошкольников. В данной публикации представлена система практик духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста «Возлюби Творца и ближнего своего», а также темы обучающих семинаров для практикующих педагогов дошкольного образования.

*Ключевые слова:* **духовно-нравственное развитие, практики духовно-нравственного воспитания, интеграция научного и религиозного знания, христианство, старшие дошкольники Луганской Народной Республики, педагоги дошкольного образования**

В современных условиях развития нашего общества особую актуальность приобретает проблема духовно-нравственного воспитания дошкольников, что обусловлено рядом причин. Во-первых, наблюдается девальвация духовных ценностей – важнейших ориентиров в развитии личности ребенка, основы его нравственного становления и позитивной социализации. Во-вторых, превалирование материальных ценностей над духовными уже отразилось на формировании у детей искаженных представлений о добре и зле и стало серьезным препятствием осознанного принятия нравственных норм и руководства ими в жизни. В-третьих, девальвации духовных ценностей и утверждению материальных способствует культивирование гедонистической культуры, распространение информации через различные источники (телевидение, интернет, видеоигры и т. д.), оказывающей негативное влияние в первую очередь на духовно-нравственную сферу личности дошкольников, у которых еще не сформированы критическое мышление и информационная культура. В-четвертых, кризис семьи также негативно сказывается на процессе и результатах духовно-нравственного становления дошкольников. Семья, как первый в жизни ребенка социальный институт, уже не в состоянии в полной мере выполнять возложенные на нее функции, прежде всего воспитательную, служить для ребенка школой нравственности, где он должен получать уроки добра, в которой закладываются основы духовной культуры личности.

В-пятых, глобализационные процессы, происходящие в планетарном масштабе, наряду с положительными чертами несут в себе ряд опасностей для духовно-нравственного развития современных дошкольников, одной из которых является насильственное внедрение, например, через детскую продукцию (игрушки, книги, одежду, игры и др.), ценностей чуждой нам культуры. В-шестых, процесс развития современных дошкольников осуществляется в условиях стремительного научно-технического прогресса, в частности формирования искусственного интеллекта, обладающего огромным потенциалом в решении различных задач, но в то же время представляющего угрозу развитию естественного интеллекта, что вызывает потребность формирования у современного человека духовно-нравственных основ использования технологий ИИ. В-седьмых, развитие детей ряда территорий России происходит в условиях проведения специальной военной операции, оказывающей влияние на формирование у них целостной картины мира, в частности на духовно-нравственное развитие и становление личности. В особенности это относится к дошкольникам Донбасса, чье рождение пришлось на неспокойное время и

детство которых проходит в непростых условиях для полноценного развития личности.

Выявленные проблемы обусловливают значимость решения задач духовно-нравственного становления подрастающего поколения как ключевого направления государственной стратегии, реализуемой в сфере образования, культурной и научной деятельности, в работе массмедиа, межрелигиозных отношений и т. д., что находит свое отражение в Указе Президента Российской Федерации от 9.11.2022 № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Успешность решения проблемы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения является условием обеспечения национальной безопасности России, благополучного будущего подрастающего поколения и всего общества в целом.

Результативность реализации воспитательных практик в условиях дошкольных образовательных учреждений по направлениям, которые способствуют духовно-нравственному развитию личности дошкольника, будет, как подчеркивается в Манифесте гуманной педагогики [1], составлять мощную защиту детей от растлевающего влияния средств массовой информации, дурных зрелищ, от натиска безнравственных компьютерных игр, развлечений и посягательств аморальных людей, а также будет способствовать снижению последствий экстремальных условий, в которых проживают дошкольники Донбасса.

В решении проблемы духовно-нравственного воспитания молодого поколения большое значение имеет наследие педагогов-классиков (Я.А. Коменского, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, Ф. Фребеля и др.). Разработанные учеными подходы, принципы и системы воспитания, имеющие глубокие христианские корни, составили основу решения нашей проблемы. В работах таких современных ученых, как Ш.А. Амонашвили, И.В. Верховых, М.И. Мухин, Н.Д. Никандров, Т.И. Петракова, И.П. Подласый, Л.Л. Шевченко, Н.П. Шитякова, Н.Е. Щуркова и др., актуализирована проблема воспитания подрастающего поколения на основе христианских ценностей. В ряде работ ученые предлагают способы практического решения различных проблем в образовательной сфере с использованием христианского учения. В научном поле имеются диссертационные работы по решению проблем нравственного и духовно-нравственного воспитания дошкольников: И.Н. Вавиловой, В.В. Зябкиной, Г.В. Ивановой, О.В. Куниченко, О.М. Потаповской, Е.В. Тарановой. Однако за последние время произошли существенные изменения в пространстве детства, в психологическом портрете дошкольника, что необходимо учитывать в проектировании и реализации практик духовно-нравственного воспитания старших дошкольников. Также недостаточно отражены в современных исследованиях по проблеме духовно-нравственного воспитания обстоятельства, в которых развиваются дошкольники Донбасса, пережившие травматическое событие и имеющие симптомы ПТСР. На сегодняшний день наблюдается дефицит разработанных практик духовно-нравственного воспитания старших дошкольников Луганской Народной Республики, учитывающих особенности их развития. Всем сказанным выше определяется актуальность представленной работы.

Целью данного исследования является обоснование особенностей проектирования и реализации практик духовно-нравственного воспитания старших дошкольников ЛНР с учетом особенностей их развития с использованием интеграции христианского учения и научного знания как эффективного средства решения обозначенной проблемы. Объект исследования – процесс духовно-нравственного воспитания старших дошкольников на основе интеграции научного и религиозного знания.

Задачи исследования: 1. На основе анализа научной литературы уточнить сущность понятий «воспитание» и «практики духовно-нравственного воспитания». 2. Выявить психологические особенности развития детей старшего дошкольного возраста и ряд симптомов ПТСР, развившиеся под влиянием длительного травматического события. 3. Проанализировать результаты опроса педагогов и родителей дошкольников ЛНР с целью получения необходимых сведений для эффективного моделирования практик духовно-нравственного воспитания в условиях дошкольных образовательных учреждений. 4. Выявить потенциал христианского учения в духовно-нравственном воспитании личности. 5. Обосновать целесообразность интеграции научного и религиозного знания в реализации практик духовно-нравственного воспитания старших дошкольников; предложить тематику практик, а также обучающих семинаров для педагогов дошкольного образования.

Научная новизна состоит в уточнении понятийного поля исследования, в обосновании потенциала христианского учения в духовно-нравственном воспитании личности.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании целесообразности применения интеграции научного и религиозного знания в реализации практик духовно-нравственного воспитания старших дошкольников ЛНР, имеющих специфические особенности развития.

Практическая значимость результатов исследования связана с перспективой их внедрения в образовательно-воспитательный процесс ДОУ, а также с использованием в образовательном процессе высших учебных заведений при подготовке специалистов сферы дошкольного образования.

В рамках исследования были применены следующие методы: логико-аналитический подход, синтез, индукция, дедукция, систематизация, обобщение для определения основных понятий исследования и специфики духовно-нравственного воспитания старших дошкольников ЛНР, позволяющие глубоко понимать и трактовать полученные психолого-педагогические данные.

Для достижения цели исследования прежде определимся с такими понятиями как «воспитание» и «практики духовно-нравственного воспитания», опираясь на мысли известных ученых прошлого и современности. Так, Я.А. Коменский считал воспитание силой, способной совершенствовать человека и, соответственно, общество. Ученый отмечал, что пренебрежение воспитанием является гибелью людей, семей, государств и всего мира [2]. Ж.-Ж. Руссо считал воспитание особенным ремеслом, в котором педагогам и родителям необходимо быть готовыми к потере времени, чтобы в дальнейшем его выигрывать. Таким образом, ученый подчеркивал длительность этого процесса и получения желаемых результатов в соответствии с вложениями (времени, энергии, души, материальных затрат и т. д.) [3]. В.А. Сухомлинский определял воспитание как передачу детям знаний об окружающем мире, в процессе которой энергией мысли взрослого человека осуществляется постоянная подпитка потока информации, воздействующей на ребенка [4].

По мнению Ш.А. Амонашвили, процесс воспитания (в-ос-питания) человека заключается в питании его духовной оси возвышенными образами и нравственными идеалами. Подобное духовное наполнение внутреннего мира ребенка способствует формированию ключевого качества личности – духовности. Ученый убежден, что воспитание должно опережать обучение, «оно как бы заготавливает ферменты очеловечивания и облагораживания знаний и тем самым просветляет ум» [5].

И.Д. Демакова и И.Ю. Шустова подчеркивают, что фундаментальным принципом педагогики является восприятие личности ребенка как абсолютной ценности, предполагающее безусловное признание его права на самоопределение. В данной парадигме воспитательный процесс диктуется не столько внешним социальным заказом, сколько внутренними потребностями самих детей, выявляемыми в ходе живого диалога с педагогом. Наставнику необходимо чутко улавливать актуальные запросы и переживания воспитанников, находясь в моменте «здесь и сейчас». Таким образом, воспитание трансформируется в динамичное взаимодействие, где педагог опирается не на догматичные концепции, а на собственные нравственные ориентиры и искреннее стремление содействовать естественному процессу взросления ребенка [6].

Согласно концепции Е.В. Бондаревской, гуманистическое личностно ориентированное воспитание представляет собой направляемый педагогом процесс интеграции ребенка в культурную и общественную среду. В рамках этой системы происходит освоение культурных ценностей, социальная адаптация и раскрытие потенциальных возможностей воспитанника. Ключевым фактором выступает инициативность самого ребенка, который рассматривается не как объект воздействия, а как полноправный субъект и активный участник педагогического взаимодействия. В связи с этим приоритетной задачей воспитания становится формирование с самого раннего возраста субъектных свойств личности: внутренней независимости, самоорганизации, навыков самоконтроля и управления собственным поведением, способности к осознанной рефлексии [7].

Н.Е. Щуркова и М.И. Мухин определяют воспитание как восхождение взрослеющей личности к высотам культуры человечества усилиями ее самой, которое сопровождается непрерывным осмысленным индивидуальным выбором. Формирование умения делать выбор осуществляется на основе созданных педагогом жизненных ситуаций, развития у воспитанников способности осмысливать и оценивать их, а также на основе педагогического содействия по вдохновению воспитанников на достойный выбор. Ученые выделяют ряд характеристик «нового воспитания», которые, на наш взгляд, должны составлять основу проектирования и реализации современных воспитательных практик: ведущая роль воспитания в образовании; направленность на инициирование внутренней активности ребенка, на развитие внутренних регуляторов личности, формирование способности к самоуправлению и саморегулированию; развитие уникальной и творческой личности, свободного человека, избирающего достойную жизнь (как стратегия воспитания); основным объектом воспитания является ценностное отношение, что позволит человеку делать достойный выбор; инициирование у ребенка как субъекта собственной деятельности различных способов деятельности; создание условий по ценностному мотивированию воспитанников на реализацию деятельности, осознанию ее цели, по продумыванию и отбору средств и способов ее осуществления, а также возможностей оценки ее результатов; педагогическое воздействие на ребенка является тонким «нежным» прикосновением к его личности; в центре внимания педагога находятся организационные формы воспитания, которые должны быть отражением воспитательной идеи [8].

Таким образом, под воспитанием мы будем понимать целенаправленный и управляемый педагогом процесс передачи детям знаний об окружающем мире путем энергии его мысли; очеловечивания, окультуривания и облагораживания сердца прекрасными образами и идеалами, заложенными в общечеловеческих, национальных и христианских ценностях на основе нежной педагогики; раскрытие и развитие потенциальных возможностей детей. Это процесс, в котором ребенок принимается педагогом как высшая ценность и активный участник по вхождению в социум и культуру, со-автор программы самостроительства культурного образа.

Под практиками духовно-нравственного воспитания дошкольников мы понимаем систематически организованные в ДОУ способы организации совместной деятельности педагогов и воспитанников по осмыслению и принятию нравственных знаний (научного и религиозного как источников духовного развития человека), приобретению опыта чувствования и переживания (с использованием иррационального знания, содержащегося в произведениях искусства), формированию важнейших человеческих ценностей и качеств, благодаря которым развивающаяся личность будет входить в социум и в дальнейшей жизни служить другим людям.

Признание воспитанника высшей ценностью основывается на глубоком понимании педагогом природы ребенка, его возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития. В этом отношении К.Д. Ушинский в труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» писал, что педагогика, если хочет воспитывать человека во всех отношениях, должна его прежде узнать во всех отношениях [9]. Поскольку мы предлагаем реализацию практик духовно-нравственного воспитания старших дошкольников, акцентируем внимание на психологических особенностях, свойственных этому возрастному периоду, с тем, чтобы учитывать их в подборе эффективных педагогических инструментов в решении обозначенной проблемы. Как показал анализ научных исследований (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. *Запорожец,* А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин), для старшего дошкольного возраста характерно появление таких новообразований, свидетельствующих о сензитивности духовно-нравственного развития личности, как произвольность поведения (способность управлять собой, своими действиями и эмоциями); внутренний план действий (умение планировать, представлять результат до начала деятельности); рефлексия (анализ своих поступков, чувств, результатов); морально-этические представления (понимание «что такое хорошо и что такое плохо»); познавательная активность (вопросы: «почему?», «зачем?», «от чего?», «что будет, если…»). В старшем дошкольном возрасте происходят существенные изменения во всех сферах развития личности, оказывающих влияние на ее духовно-нравственное развитие.

Для эффективной реализации практик духовно-нравственного воспитания, с нашей точки зрения, важно понимать и учитывать особенности развития дошкольников Луганской Народной Республики, которые родились не в мирное время, детство которых проходит порой в условиях, оказывающих травматическое воздействие на весь организм. Под влиянием длительного травматического события (военные действия) дети испытывают не только стресс, но у них развивается посттравматическое стрессовое расстройство, имеющее негативные последствия. Исследователями выявлены следующие негативные проявления ПТСР у дошкольников: боязнь громких звуков, страх оставаться в одиночестве, повышение уровня тревожности; потеря приобретенных социальных навыков, интереса к занятиям, которые ранее были привлекательными для ребенка; наличие нарушений базового доверия к миру и деформаций психологического здоровья; утрата жизненной перспективы, остановка в личностном развитии; энурез и энкопрез; нарушения речевого развития; болезненная привязанность к близким; дефицит навыков общения в семье и с ровесниками, настороженность при контакте с посторонними; соматоформные расстройства (абдоминальные и цефалгические боли); чрезмерная двигательная активность, аффективная неустойчивость и вспыльчивость; вегетативные нарушения (диспепсические явления, мышечный гипертонус, расстройства сна и страх перед процессом засыпания); повторное переживание травматического события в играх; тяжелое эмоциональное состояние, трудности концентрации внимания, постоянное ожидание угрозы и др. [10; 11; 12]. Следует подчеркнуть, что под воздействием психотравмирующих событий особенно страдает эмоциональная сфера ребенка, нормальное развитие которой является условием эффективности процесса духовно-нравственного воспитания.

Исследователями установлено, что симптомы ПТСР у детей могут проявляться не только по причине воздействия такого травматического стрессового фактора, как война, но и по причине просмотра телевизионных сюжетов, связанных с военными действиями, сценами насилия, похорон и смерти. Также на развитие симптомов ПТСР у детей оказывает влияние эмоциональная реакция родителей или членов семьи на травматическое событие. Дошкольник, наблюдая замешательство, перевозбуждение или заторможенность взрослых, сам испытывает травматический стресс. К тому же многие родители сегодняшних дошкольников ЛНР находятся в состоянии стресса почти 12 лет, однако со многими симптомами ПТСР им не удается справиться до сих пор. Также по причине низкой педагогической культуры родителей, в частности недооценки последствий для развития ребенка ПТСР, не всегда удается выстроить позитивные отношения с детьми, что усугубляет проблему.

С целью успешного проектирования и реализации практик духовно-нравственного воспитания старших дошкольников ЛНР нами было проведено анкетирование родителей по выявлению особенностей развития детей в условиях семьи. В анкетировании приняли участие около 4 тыс. родителей. Нас интересовало следующее: каким играм дети отдают предпочтение; особенности проведения свободного времени в семье; воздействие информационной среды на ребенка.

Анализ эмпирического материала показал, что приблизительно у 40% дошкольников уже есть собственные смартфоны, около 64% играют в смартфонах, приставках и компьютерах. Причем 28% играющих дошкольников предпочитают игры далеко не детского содержания: шутеры, различные битвы, аркады, основной целью которых является уничтожение различных существ. Около 17% родителей предпочитают проводить свободное время с помощью интернет-серфинга, компьютерных игр и общения в социальных сетях. Приблизительно у 20% семей фоном включен телевизор или онлайн-телевидение от 5 и более часов (особенно в вечернее время, когда дети дома). При этом почти 25% опрошенных родителей смотрят новости в присутствии детей, около 40% родителей обсуждают проблемы, связанные с последними событиями, происходящими в мире, в присутствии дошкольников.

Полученные данные свидетельствуют о том, что значительная часть детей предпочитают находиться в виртуальном мире, где они соприкасаются с ужасами войны, битв и т. д., которые, как было подчеркнуто выше, негативно сказываются на развитии всех сфер личности ребенка. Цифровой шум, ставший фоном жизни во многих семьях, также негативно влияет на развитие ребенка, более того, во многих семьях дети потребляют не только избыток не нужной им информации, но и испытывают дефицит подлинного эмоционального присутствия значимых взрослых. Подчеркнем, что на детей не только негативно воздействует информация, поступающая из включенного телевизора, но и обсуждение родителями при них новостей (40% респондентов), а также реакция взрослых на события в мире, что усиливает негативные проявления ПТСР у дошкольников.

Поскольку в решении обозначенной проблемы предлагается применять интеграцию научного и религиозного знания, нам было важно узнать мнение родителей по вопросу использования христианского учения в реализации воспитательных практик. В ходе исследования было установлено, что среди опрошенных верующих оказалось 3 301 (87,28%) респондент. На вопрос: «Хотели ли бы Вы, чтобы Ваш ребенок в процессе дошкольного образования познакомился с основами христианского учения?», положительно ответили 2 712 (71,71%) респондентов. При этом 165 (34,38%) от числа неверующих родителей также дали согласие на знакомство детей с основами христианского учения.

Нами было проведено анкетирование педагогов дошкольного образования ЛНР (всего 1630 респондентов). Нас интересовали ответы на следующие вопросы:

1. Верующий ли Вы человек?
2. Возможно ли сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей без обращения к религиозному знанию?
3. Будет ли приобретение педагогом знания христианского учения способствовать повышению его уровня профессионально-личностного развития?
4. Хотели бы Вы повысить уровень компетентности в отношении использования интеграции научного и религиозного знания в решении задач духовно-нравственного воспитания дошкольников?

На первый вопрос утвердительно ответили 1489 (91,35%) участников анкетирования.

На второй вопрос ответили положительно 720 (44,17%) человек.

На третий вопрос ответили «да» 1221 (74,91%) педагог.

На четвертый вопрос одобрительно ответили 1142 (70,06%) респондента.

Полученные данные позволяют констатировать, что педагоги дошкольного образования нуждаются в методической поддержке в вопросах проектирования и реализации практик духовно-нравственного воспитания дошкольников с использованием интеграции научного и религиозного знаний. Считаем крайне важным наряду с проведением специализированных коррекционно-развивающих мероприятий, способствующих восстановлению оптимального уровня психоэмоционального состояния детей ЛНР и их успешной реинтеграции в социальную среду [12], погрузить дошкольников в пространство любви, что будет оказывать особое терапевтическое воздействие на развивающуюся личность. По нашему убеждению, использование религиозного знания в интеграции с научным в решении задач духовно-нравственного воспитания позволит создать не только пространство любви для воспитанников, но и возможности по осмыслению и принятию ими важнейших христианских ценностей, высочайшей из которых является любовь. Кроме того, педагоги, создав такое пространство, будут сами подпитываться энергией любви и с большим успехом решать как образовательно-воспитательные задачи, так и задачи профессионально-личностного саморазвития.

Не умоляя значимости религиозного знания существующих в России конфессий (христианство, ислам, буддизм, иудаизм и других религий), подчеркнем, что становление и консолидация единой системы отечественных духовно-нравственных ценностей, разделяемых как религиозной частью общества, так и светской, неразрывно связаны с православием. Поэтому в решении нашей проблемы мы будем использовать христианское учение как одно из средств проектирования и реализации практик духовно-нравственного воспитания старших дошкольников. Согласно взглядам известных мыслителей (В.С. Соловьёва, Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, П.А. Сорокина, В.В. Зеньковского, Н.О. Лосского и В.В. Розанова), христианство представляет собой религию созидания, свободы и гуманности, чьим безусловным нравственным идеалом является образ Христа. Это учение выступает проводником человека на пути качественного обновления души через следование божественным заповедям. Христианская гуманистическая традиция направлена на постижение Создателя, культивирование чувства любви к Нему и миру, а также на утверждение исключительной ценности человеческого бытия. Применительно к воспитанию подрастающего поколения христианство заключа-

ет в себе мощный ресурс для обретения экзистенциальных опор и моральных ориентиров. Согласно воззрениям указанных мыслителей, благодаря синергии религиозного знания, науки и искусства формируется базис для качественного духовно-нравственного и интеллектуального развития, что выступает ключевым фактором преодоления системного духовного кризиса в социуме.

С целью усовершенствования процесса духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста мы предлагаем систему практик «Возлюби Творца и ближнего своего»:

1. Человек – венец творения.
2. Любовь – основа и смысл жизни.
3. Божественные дары человеку.
4. Ценность человека.
5. Семья – величайшая ценность и дар Бога человеку.
6. Золотое правило нравственности.
7. Совесть – внутренний судья человека.
8. Радость в милосердии и сострадании.
9. Мудрость прощения.
10. Сила благодарности.
11. Человек без друзей, что дерево без корней.
12. «Большее счастье давать, чем получать» (Деяния 20:35).
13. «Не будь побеждён злом, но побеждай зло добром» (Послание римлянам 12:21).
14. Красота поступка.

Фундаментом для внедрения комплекса практик «Возлюби Творца и ближнего своего» выступает авторская образовательная программа «Мир, созданный с Любовью (Бог есть Любовь!)» [13]. Ключевая цель данной программы заключается в том, чтобы продемонстрировать подрастающему поколению красоту и гармонию Вселенной, созданной Великим Творцом в акте Любви к людям, а также привить бережное отношение к миру как бесценному божественному дару. Целью системы практик «Возлюби Творца и ближнего своего» является введение дошкольников в мир социальных отношений на основе принятия и руководства духовно-нравственными ценностями (человек, любовь, труд души, милосердие, прощение и др.).

Реализацию представленных воспитательных практик мы предлагаем осуществлять на основе научного знания, постепенно и ненавязчиво вплетая в него жемчужины христианского учения как часть духовной культуры человечества. Важно в этом процессе заложить духовно-нравственные основы развития личности, позволяющие на последующих этапах ее взросления обретать способность постижения и принятия мира на основе любви, нахождения в синергии научного и религиозного знания мощной духовной поддержки в ситуациях морального выбора и принятия жизненных решений, в целом – сохранять нравственную устойчивость в любых обстоятельствах.

Реализация предложенных воспитательных практик будет успешной при условии повышения компетентности педагогов дошкольного образования в вопросах духовно-нравственного воспитания и развития дошкольников. В связи с чем предлагаем следующую тематику семинаров для педагогов:

1. Энергия и мощь воспитания в духовно-нравственном развитии современных детей.
2. Педагогический труд как форма духовного служения.
3. Психологический портрет и специфика воспитанников «поколения Альфа».
4. Методология духовно-нравственного развития детей с признаками ПТСР.
5. Практические аспекты создания в детском саду образовательного пространства, наполненного любовью (Ш.А. Амонашвили).
6. Специфика применения нежной педагогики (Н.Е. Щуркова) в воплощении духовно-нравственных воспитательных практик.
7. Искусство подбора эстетических и этических идеалов и образов для реализации со старшими дошкольниками практик духовно-нравственного воспитания.
8. Морально-этические вызовы и возможности внедрения искусственного интеллекта в работе с дошкольниками.

Таким образом, для преодоления деструктивных социальных явлений, возникших по причине трансформации системы ценностей молодого поколения, важно повышение качества духовно-нравственного воспитания и развития личности, начиная с дошкольной ступени образования.

В процессе решения первой задачи исследования на основе уточнения понятия «воспитание» дано определение термину «практики духовно-нравственного воспитания» как методически выстроенной системы взаимодействия воспитателей и детей, направленной на осознание и усвоение последними нравственных норм, ценностей и актуализацию качеств, развитие эмоционального интеллекта путем обращения к рациональному, религиозному и иррациональному знанию. Такой подход обеспечивает эффективную социализацию ребенка и закладывает фундамент для его будущей созидательной деятельности на благо общества.

Решение второй задачи исследования позволило установить, что старший дошкольный возраст является сензитивным в решении задач духовно-нравственного воспитания, а также выявить симптомы ПТСР, которое свойственно для детей, родившихся и развивающихся в условиях длительного стресса (военные события на Донбассе).

При решении третьей задачи исследования с целью нахождения средств решения проблемы духовно-нравственного воспитания детей был проведен опрос педагогов и родителей дошкольников ЛНР, позволивший собрать информацию, необходимую для проектирования и эффективной реализации практик духовно-нравственного воспитания старших дошкольников.

Четвертая задача исследования была направлена на выявление потенциала христианского учения в духовно-нравственном воспитании личности, использование которого будет способствовать развитию всех сфер личности дошкольника, в первую очередь духовно-нравственной. Потенциал христианского учения мы рассматриваем как психотерапевтическую и духовную поддержку дошкольников ЛНР, нуждающихся в особом внимании и любви.

При решении пятой задачи исследования была обоснована целесообразность интеграции научного и религиозного знаний в реализации практик духовно-нравственного воспитания старших дошкольников. Подчеркнуто, что христианское учение необходимо вводить в образовательный процесс как часть духовной культуры, не навязывая детям религиозное мировоззрение. Также были намечены пути практического решения проблемы путем разработки тематики практик духовно-нравственного воспитания старших дошкольников и тематики обучающих семинаров для педагогов дошкольного образования.

Перспективами дальнейшего исследования является поиск педагогических инструментов реализации практик духовно-нравственного воспитания старших дошкольников ЛНР с учетом регионального компонента содержания дошкольного образования.

Библиографический список


1. Манифест гуманной педагогики. *Pedagogika-cultura.ru*. Available at: https://pedagogika-cultura.ru/images/Stories/N_12/manifest.pdf?ysclid=mmvwcsp7dv567274573
2. Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1982; Т. 2.
3. Руссо Ж.-Ж. *Педагогические сочинения*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1981.
4. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. Москва: Концептуал, 2016.
5. Амонашвили Ш.А. *Школа жизни: трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики*. Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2007.
6. Демакова И.Д., Шустова И.Ю. Воспитание, центрированное на ребенке. *Воспитание человека в эпоху глобальных преобразований:* материалы Международной научно-практической конференции. Челябинск: ЧИППКРО, 2018: 118–123.
7. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания. *Педагогика.* 2007; № 8: 44–53.
8. Щуркова Н.Е., Мухин М.И. *Воспитание – XXI век. Методика и искусство*. Волгоград: Учитель, 2016.
9. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. *Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии*. Москва; Ленинград: Издательство АПН, 1950; Т. 8.
10. Есина О.Б. *Посттравматическое стрессовое расстройство у детей: психосоциальные факторы формирования, клинические характеристики и проблемы диагностики*. Диссертация … кандидата медицинских наук. Санкт-Петербург, 2019.
11. Малкина-Пых И.Г. *Психологическая помощь в кризисных ситуациях*. Москва: Эксмо, 2005.
12. Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А., Файзуллина К.А. Особенности адаптации дошкольников, переживших последствия боевых действий. *Современное дошкольное образование.* 2025; № 19 (6): 54–66.
13. Чеботарева И.В. *Духовно-нравственное воспитание и развитие старших дошкольников на основе интеграции научного и религиозного знания*. Луганск: ИП Орехов Д.А.; Книта, 2024.


References


1. Manifest gumannoj pedagogiki. *Pedagogika-cultura.ru*. Available at: https://pedagogika-cultura.ru/images/Stories/N_12/manifest.pdf?ysclid=mmvwcsp7dv567274573
2. Komenskij Ya.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*: v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1982; T. 2.
3. Russo Zh.-Zh. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1981.
4. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam*. Moskva: Konceptual, 2016.
5. Amonashvili Sh.A. *Shkola zhizni: traktat o nachal'noj stupeni obrazovaniya, osnovannogo na principah gumanno-lichnostnoj pedagogiki*. Moskva: Izdatel'skij dom Shalvy Amonashvili, 2007.
6. Demakova I.D., Shustova I.Yu. Vospitanie, centrirovannoe na rebenke. *Vospitanie cheloveka v `epohu global'nyh preobrazovanij:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Chelyabinsk: ChIPPKRO, 2018: 118-123.

7. Bondarevskaya E.V. Cennostnye osnovaniya lichnostno orientirovannogo vospitaniya. *Pedagogika*. 2007; № 8: 44-53.
8. Schurkova N.E., Muhin M.I. *Vospitanie – XXI vek. Metodika i iskusstvo*. Volgograd: Uchitel', 2016.
9. Ushinskij K.D. Sobranie sochinenij: v 11 t. *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoj antropologii*. Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo APN, 1950; T. 8.
10. Esina O.B. *Posttravmaticheskoe stressovoe rasstrojstvo u detej: psihosocial'nye faktory formirovaniya, klinicheskie harakteristiki i problemy diagnostiki*. Dissertaciya … kandidata medicinskih nauk. Sankt-Peterburg, 2019.
11. Malkina-Pyh I.G. *Psihologicheskaya pomosch' v krizisnyh situaciyah*. Moskva: `Eksmo, 2005.
12. Ul'yanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A., Fajzullina K.A. Osobennosti adaptacii doshkol'nikov, perezhivshih posledstviya boevyh dejstvij. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie*. 2025; № 19 (6): 54-66.
13. Chebotareva I.V. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie i razvitie starshih doshkol'nikov na osnove integracii nauchnogo i religioznogo znaniya*. Lugansk: IP Orehov D.A.; Knita, 2024.

*Статья поступила в редакцию 22.03.26*

УДК 378: 792.5(07) DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-198-200

***Churashov A.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),*
*E-mail: churashovag@cspu.ru*

**NEUROESTHETIC, IMMERSIVE AND ENACTIVE APPROACHES TO IMPROVING THE PROFESSIONAL TRAINING OF A CHOREOGRAPHER TEACHER.** The article touches upon the topic of improving the professional training process of a modern choreographer teacher. The main attention in the work is paid to the analysis of the author's concept of improving the professional training of a future choreographer, the theoretical and methodological basis of which consists of three interrelated approaches: neuroesthetic (general scientific level), immersive (methodology of pedagogy) and proactive (methodological and technological level). A system of eight pedagogical principles (multiple intelligence, conscious development, ideokinesis, musical movement, eurythmy, transformative learning, personification, integration of interdisciplinarity) is proposed as a toolkit for the implementation of this triad. The process of integrating these approaches and principles is highlighted and described, which allows, in the process of improving professional training, to form an integral professional identity of a choreographer teacher capable of translating cultural meanings through embodied cognition of bodily awareness and emotional expressiveness in the process of choreography training.

*Key words:* **teacher-choreographer, professional training, neuroesthetics, immersive pedagogy, activism, pedagogical principles, innovative educational technologies, choreography**

***А.Г. Чурашов**, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск,*
*E-mail: churashovag@cspu.ru*

# НЕЙРОЭСТЕТИЧЕСКИЙ, ИММЕРСИВНЫЙ И ЭНАКТИВНЫЙ ПОДХОДЫ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА

В данной статье затрагивается тема совершенствования процесса профессиональной подготовки современного педагога-хореографа. Основное внимание уделяется анализу авторского концепта совершенствования профессиональной подготовки будущего педагога-хореографа, теоретико-методологическую основу которого составляют три взаимосвязанных подхода: нейроэстетический (общенаучный уровень), иммерсивный (методология педагогики) и энактивный (методико-технологический уровень). В качестве инструментария реализации данной триады предложена система из восьми педагогических принципов (множественного интеллекта, осознанного развития, идеокинезиса, музыкального движения, эвритмии, преобразующего обучения, персонизации, интеграции междисциплинарности). Выделяется и описывается процесс интеграции перечисленных подходов и принципов, который позволяет в ходе совершенствования профессиональной подготовки сформировать целостную профессиональную идентичность педагога-хореографа, способного к трансляции культурных смыслов через воплощенное познание телесной осознанности и эмоциональной выразительности в процессе обучения хореографии.

*Ключевые слова:* **педагог-хореограф, профессиональная подготовка, нейроэстетика, иммерсивная педагогика, энактивизм, педагогические принципы, инновационные образовательные технологии, хореография**

Современная система высшего хореографического образования находится в точке бифуркации. Традиционная репродуктивная модель, доминирующая в подготовке педагогов-хореографов, демонстрирует недостаточную эффективность в сложившихся условиях. Ориентация на техническое копирование двигательных паттернов без глубокого осмысления психофизиологических механизмов движения приводит к формированию специалиста, владеющего определенными профессиональными навыками и компетенциями, но не обладающего достаточной методологической рефлексией и способностью к педагогической импровизации.

Одной из ключевых проблем на сегодняшний день, как отмечают специалисты в области хореографии, является снижение у обучающихся ряда важных показателей: координации, выносливости, гибкости, мотивации, творчества и др. Это обусловлено рядом факторов, среди которых можно выделить ключевые: снижение физической активности, негативное влияние на интеллектуальные и психоэмоциональные качества личности появившегося колоссального объема информации, который, во-первых, не осваивается полностью, во-вторых, из-за низкого качества потребляемого контента детьми, подростками и молодежью, отрицательно влияет через гаджеты, Интернет, социальные сети и др. на их физическое и ментальное здоровье. В этой связи встает остро тема совершенствования подходов и методов в области хореографического образования.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью перехода от парадигмы «обучения движению» к парадигме «обучения через движение и осознание движения» и активизации перцепции в ходе обучения хореографии. Это требует разработки новой теоретико-методологической основы, способной объединить достижения нейронаук, философии сознания и современных педагогических технологий в области хореографии.

Цель статьи – обосновать концептуальный подход подготовки педагога-хореографа, базирующегося на интеграции нейроэстетического, иммерсивного и энактивного подходов, и раскрыть систему педагогических принципов, обеспечивающих его реализацию.

Задачи исследования: выявить и проанализировать существующие противоречия в процессе совершенствования профессиональной деятельности педагогов-хореографов; определить наиболее эффективные инновационные подходы в подготовке педагога-хореографа, которые в условиях интеграции обеспечат синергетический эффект получения профессиональных навыков и умений; конкретизировать комплекс педагогических принципов, способствующих повышению качества образовательного процесса в хореографии.

Научная новизна статьи заключается в расширении представления об инновационных методах и подходах в процессе обучения хореографии, их комплексном использовании. В работе впервые представлена интеграция нейроэстетического, иммерсивного и энактивного подходов с целью совершенствования профессиональной подготовки педагогов-хореографов.

Теоретическая значимость состоит в исследовании инновационных педагогических технологий, влияющих на качество решения ряда профессиональных задач в области педагогики хореографии.

Практическая значимость связана с возможностью использования результатов в учреждениях образования и культуры, различных творческих коллективах, а также определяется вариативностью и адаптацией предложенных подходов и педагогических принципов в области педагогики хореографии.

Современная тенденция интеграции науки, культуры и искусства создает новые возможности для совершенствования образовательного процесса в хореографии, опираясь на традиционные подходы и методы, предлагает совершенно иной по форме и содержанию процесс обучения. Теоретико-методологической основой настоящего исследования выступает интеграция трех подходов, каждый из которых позволяет рассмотреть процесс профессиональной подготовки современных педагогов-хореографов с учетом последних достижений в области педагогики, психологии, физиологии и других наук.

1. Нейроэстетический подход на общенаучном уровне выступает фундаментом, объясняющим природу художественного восприятия и творчества через призму нейробиологии. Основатели нейроэстетики Семир Зеки и Вилейанура

Рамачандран, используя модель когнитивной психологии, исследовали то, как наш мозг реагирует на эстетические стимулы, т. е. как видит красоту, тем самым интегрировав искусство, психологию и нейробиологию в единую дисциплину – нейроэстетику.

Нейроэстетика исследует передачу и обработку чувств в мозговой деятельности. Мы солидарны с мнением Демшиной Анны Юрьевны, что данное направление привлекает не только неврологов, психиатров, программистов, но и искусствоведов, культурологов, художников и музыкантов. Можно говорить о том, что развитие цифровой культуры и компьютерных технологий дало новые инструменты для исследований в данной области для ученых, сделало достижение нейроэстетики более близким для художников и для зрителей [1].

Использование в образовательном процессе базовых принципов нейроэстетики способствует повышению не только мотивации к обучению и саморазвитию, но и качества и эффективности методического обеспечения [2]. В контексте подготовки педагога-хореографа нейроэстетика позволяет понять механизмы работы зеркальных нейронов, отвечающих за эмпатию и подражание, а также влияние эстетического опыта на нейропластичность мозга. Данная функциональность обеспечивает научное обоснование процессов восприятия танца, формирует понимание связи между эмоциональным откликом и двигательной активностью, что способствует систематизации ранее не используемых факторов в хореографическом образовании.

2. Иммерсивный подход в нашем исследовании выступает ключевым фактором, т. к. способствует формированию необходимых профессиональных качеств педагога-хореографа через погружение в смоделированную образовательную среду, максимально приближенную к реальным условиям. Как отмечают зарубежные ученые, иммерсивное преподавание выступает как процесс обучения, при котором с помощью различных дидактических средств стимулируется интерес и мотивация к получению знаний обучающимися. Мы солидарны с мнением китайского ученого Юй Лу, что в настоящее время существует необходимость использования разнообразных обучающих средств для повышения эффективности преподавания через мобилизацию и активное участие студентов в образовательном процессе [3]. Иммерсивность предполагает глубокое погружение студента в профессиональный контекст, где стираются границы между учебной аудиторией и реальной сценической или педагогической практикой. Эффективность данного компонента заключается в том, что в процессе подготовки создаются условия для проживания профессиональных ситуаций, моделирования педагогических кейсов и формирования эмоциональной устойчивости будущего педагога-хореографа, что, несомненно, способствует получению им необходимых навыков и компетенций.

3. Методико-технологический уровень в логике нашего исследования органично обеспечивает энактивный подход. Энактивизм (от англ. enact – воплощать, разыгрывать), опирающийся на теорию воплощенного познания (embodied cognition). Такие ученые, как Джордж Гибсон, Франсиско Варела, Умберто Матурана и др., утверждают, что познание не локализовано в голове, а распределено между телом и средой. Мы разделяем мнение данных ученых о том, что перцепция должна быть понята не как результат простой обработки мозгом информации, получаемой из внешней среды, а как процесс активного извлечения этой информации, в котором участвуют не только органы чувств и мозг, а все тело познающего существа [4]. Мы считаем, что для хореографа это в первую очередь онтологическая основа – тело есть инструмент познания мира. В таком ракурсе функция энактивного подхода определяет конкретные технологии обучения, где знание добывается через двигательное действие, соматическую рефлексию и активное взаимодействие со средой, что логично согласовывается и интегрируется с нейроэстетическим и иммерсивным подходами.

Реализация описанной триады подходов невозможна без технологичной регуляции образовательного процесса. Операциональным инструментарием процесса совершенствования профессиональной подготовки будущего педагога-хореографа будет выступать система определенных педагогических принципов, комплексно решающая ряд важных профессиональных задач. Принципы сгруппированы по векторам влияния, однако функционируют в системном единстве, обеспечивая комплексное воздействие на обучающегося.

Психофизиологический вектор базируется на нейроэстетическом и энактивном подходах и включает в себя принципы множественного интеллекта, идеокинезиса, музыкального движения.

1. Принцип множественного интеллекта. Опираясь на теорию Г. Гарднера, данный принцип требует учета различных типов интеллекта у студентов (телесно-кинестетического, музыкального, межличностного, внутриличностного и др.) [5]. В подготовке педагога-хореографа это означает отказ от унификации требований в пользу развития сильных сторон студента и персонизации обучения. Нейроэстетический подход подтверждает, что активация различных нейронных сетей через разные каналы восприятия усиливает запоминание и творческую продуктивность, учитывая уникальность каждой личности.

2. Принцип идеокинезиса утверждает единство идеального (образа) и кинетического (движения). В рамках энактивного подхода это ключевой механизм в процессе обучения хореографии, т. к. движение рождается из ментального образа. Педагог-хореограф обучается не только показывать движение, но и формировать у учеников точные нейромышечные образы, используя визуализацию и вербальные метафоры, что напрямую связано с работой моторной коры головного мозга.

3. Принцип музыкального движения постулирует неразрывность связи слухового восприятия и моторной реакции. С точки зрения нейроэстетики, ритм является универсальным кодом, синхронизирующим нейронную активность. Подготовка педагога-хореографа включает развитие способности слышать музыку телом и транслировать музыкальную структуру через хореографический текст, что формирует целостное художественное восприятие.

Социокультурный и средовой векторы формируются на иммерсивном подходе и процессах интеграции.

4. Принцип интеграции междисциплинарности характеризуется тем, что профессиональная подготовка не может быть изолирована от смежных областей знаний. Принцип требует включения элементов анатомии, психологии, цифровых технологий, культурологии и др. Иммерсивный подход реализует этот принцип через создание полипредметных образовательных ситуаций, где хореография рассматривается в контексте современного искусства и науки. Такое комплексное воздействие на обучающегося будет триггером для развития многогранного и полифункционального опыта и навыка в области хореографии, с помощью которого его общий культурный и образовательный уровни, несомненно, становятся выше.

5. Принцип эвритмии – это, прежде всего, гармоничное соотношение частей и целого, внутреннего и внешнего ритмов. Мы разделяем мнение Уваровой Галины Александровны о том, что эвритмика помогает не только осознать средства музыкальной выразительности, но и найти нужные движения для их воплощения. Также она дает возможность раскрепостить и освободить тело учеников после специальных предметов, где они должны постоянно «держать» свой корпус. Подобная релаксация в сочетании с получением перечисленных музыкальных навыков невероятно важна для учеников [6]. В педагогическом процессе это выражается в сбалансированности нагрузок, сочетании индивидуальной и групповой видов работ, гармонии между техническим совершенством и художественной выразительностью. Эвритмия обеспечивает профилактику профессионального выгорания и создает эстетически насыщенную образовательную среду, расширяющие профессиональные возможности будущего педагога-хореографа.

6. Принцип персонизации, в отличие от стандартной персонализации, подразумевает формирование уникальной профессиональной личности (персоны) педагога. Иммерсивная среда позволяет студенту-хореографу «примерить» различные профессиональные роли и выбрать траекторию, соответствующую его ценностным ориентирам. Это способствует формированию авторского стиля преподавания и уникальной педагогической манеры в области хореографии.

Процессуально-развивающий вектор ориентирован на реализацию сквозного принципа для всех подходов и формируется на основе осознанного развития и преобразующего обучения.

7. Принцип осознанного развития. Данный принцип, опирается на метод, разработанный психологом, профессором Андерсом Эрикссоном, который на основе исследований последних 20 лет в области физиологии человеческого мозга утверждает, что человек обладает большим контролем над возможностями своего разума. В частности, мозг, реагируя на определенные триггеры, способен «переписывать» собственную программу – создавать новые нейронные связи и ослаблять или усиливать старые, а иногда и вовсе выращивать новые нейроны. Для эффективного использования больших объемов информации, по мнению ученого, необходимо опираться на следующую схему обработки информации: интерпретация, запоминание, структурирование, анализ, использование для практики, мысленные образы – концепции, планирование [7]. Реализуя данную схему в условиях обучения хореографии, важно отметить, что все компоненты помогают методично и эффективно перерабатывать и одновременно качественно осваивать значительные объемы необходимой информации и внедрять ее в свою деятельность.

8. Принцип преобразующего обучения предполагает не просто накопление знаний и навыков в процессе обучения, а последовательную трансформацию личностной системы координат обучающихся, что в контексте подготовки будущего педагога-хореографа важным компонентом, т. к. через решение нестандартных педагогических задач в иммерсивной среде происходит ломка стереотипов («учитель как контролер») и формирование новой идентичности («учитель как фасилитатор творческого процесса»).

Интеграция данных принципов формирует уникальную образовательную среду, отвечающую ключевым характеристикам гуманистической парадигмы образования.

Многолетний личный практический опыт работы со студентами-хореографами факультета народного художественного творчества ЮУрГГПУ (г. Челябинск) привел к пониманию того, что методику преподавания хореографии необходимо дополнять инновационными педагогическими технологиями. Это обусловлено рядом факторов, одним из которых стало существенное противоречие. С одной стороны, огромная популярность хореографического искусства, выраженная, прежде всего, в растущем количестве различных танцевальных школ и коллективов, хореографических фестивалях, а с другой стороны, как отмечают сами студенты, значительное снижение качества обучающихся (физическое и психоэмоциональное состояние). В той связи мы видим острую необходимость в дополнении традиционных форм обучения хореографии современными инно-

вационными, которые способствовали бы повышению качества исполнительской культуры, а также эмоциональной выразительности и общей культуры обучающихся.

Специфика факультета позволила нам получить обширную исследовательскую базу (~400 чел.), т. к. студенты являются исполнителями или руководителями профессиональных и любительских коллективов, некоторые из них работают с лицами с ОВЗ. Наши наработки активно используются в работе со студентами, а также они сами адаптируют их под свои условия, что положительно сказывается на анализе полученных данных и корректировке методов обучения, в целом на качестве обучения хореографии.

По нашему мнению, предложенная концепция подготовки и совершенствования будущих педагогов-хореографов должна быть обеспечена технологичным механизмом реализации, который будет заключаться в следующем. В логике исследования интеграция трех подходов и восьми принципов будет реализовываться через модульную структуру образовательной программы, где каждый модуль актуализирует определенные связи.

1. Модуль реализует нейроэстетический подход через принципы множественного интеллекта, идеокинезиса и музыкального движения. Студенты изучают биомеханику и нейрофизиологию танца, отрабатывают навыки визуализации движения.

2. Модуль реализует иммерсивный подход через принципы интеграции междисциплинарности, персонизации и преобразующего обучения. Он предполагает работу в VR-средах, видеоанализ исполнения танцевальных комбинаций через захват движений (MoCap), а также фиксацию локомоций обучающегося с последующей дискретизацией (покадровой декомпозицией) в специализированной программной среде (в частности Kinovea, Dartfish, Hudl Technique и др.), педагогические лаборатории, междисциплинарные проекты и др.

3. Модуль реализует энактивный подход через принципы осознанного развития и эвритмии. Фокус на соматических практиках, контактной импровизации, ведении рефлексивных дневников движения.

Важно отметить, что данная модель не является линейной и имеет прочные связи теории и практики. Принципы работают синергетически. Например, принцип идеокинезиса (психофизиологический) усиливается в иммерсивной среде (социокультурный) через технологии биологической обратной связи, что ведет к преобразующему обучению (процессуальный).

Внедрение предложенной системы позволяет преодолеть фрагментарность знаний у будущего педагога-хореографа. Сохраняя как базу традиционное обучение, предложенная модель, базирующаяся на энактивизме, объединяет теорию и практику обучения хореографии: теория постигается через тело, а тело управляется через осознанное знание.

Принцип персонизации в связке с иммерсивным подходом решает проблему профессиональной идентичности. Студент не просто копирует манеру своего наставника, а конструирует собственный педагогический стиль в безопасной симулированной среде.

Нейроэстетический компонент придает подготовке научный базис. Понимание механизмов зеркальных нейронов позволяет будущему педагогу-хореографу осознанно работать с вниманием обучающихся, используя эстетически значимые стимулы для активации познавательной деятельности учеников.

Критерием эффективности данной модели выступает не только техническое качество исполнения танца студентом, но и сформированность его современной педагогической компетентности: способности анализировать движение с точки зрения физиологии, создавать иммерсивные образовательные события и фасилитировать процесс воплощенного познания у обучающихся, добиваться точности и эмоциональной выразительности в движениях, жестах, позах.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что совершенствование профессиональной подготовки педагога-хореографа требует перехода к современным, многомерным моделям обучения, учитывающим разные аспекты, в том числе здоровьесберегающий фактор. Предложенная триада подходов (нейроэстетический, иммерсивный, энактивный) в сочетании с системой из восьми педагогических принципов создает целостный методологический каркас актуального методического обучения в области хореографии.

Результаты исследования показывают, что данная концепция отвечает вызовам времени, интегрируя достижения нейронаук и цифровых технологий в гуманитарную сферу хореографического образования. Реализация принципов множественного интеллекта, осознанного развития, идеокинезиса, музыкального движения, эвритмии, преобразующего обучения, персонизации и интеграции междисциплинарности обеспечивает формирование педагога-хореографа нового типа – рефлексивного практика, органично используя традиционные методики в синтезе с инновационными технологиями обучения и способного к непрерывному профессиональному саморазвитию.

Перспектива дальнейших исследований может быть ориентирована на методическое обеспечение данной концепции совершенствования профессиональной подготовки педагога-хореографа, изучение вариативности, взаимосвязи всех компонентов и их эффективного использования в образовательном пространстве педагогики хореографии.

Библиографический список


1. Демшина А.Ю. Нейроэстетика: наука, искусство и цифровая культура XXI века. *Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры*. 2023; № 2 (55): 21–26. DOI 10.30725/2619-0303-2023-2-21-26
2. Чурашов А.Г., Никитина Е.Ю. Принципы нейроэстетики в арт-педагогике. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2025; № 2 (186): 351–372. DOI 10.25588/CSPU.2025.186.2.017
3. Чэнь Ц., Сергеева М.Г. Психолого-педагогические аспекты нравственно-эстетического образования в контексте иммерсивного обучения. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Проблемы высшего образования. 2025; № 2: 82–86.
4. Варела Ф., Томпсон Э., Рош Э. *Отелесненный ум. Когнитивная наука и человеческий опыт*. Перевод с английского К. Тулуповой. Москва: Фонд «Сохраним Тибет», 2023.
5. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 2011.
6. Уварова Г.А. Эвритмика и танец: к истории взаимодействия хореографии и метода Эмиля Жак-Далькроза. *Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой*. 2021; № 5 (76): 19–34.
7. Эрикссон А., Пул Р. *Максимум. Как достичь личного совершенства с помощью современных научных открытий*. Перевод с английского А. Головиной. Москва: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2016.


References


1. Demshina A.Yu. Nejro`estetika: nauka, iskusstvo i cifrovaya kul'tura XXI veka. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*. 2023; № 2 (55): 21-26. DOI 10.30725/2619-0303-2023-2-21-26
2. Churashov A.G., Nikitina E.Yu. Principy nejro`estetiki v art-pedagogike. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2025; № 2 (186): 351-372. DOI 10.25588/CSPU.2025.186.2.017
3. Ch`en' C., Sergeeva M.G. Psihologo-pedagogicheskie aspekty nravstvenno-`esteticheskogo obrazovaniya v kontekste immersivnogo obucheniya. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2025; № 2: 82-86.
4. Varela F., Tompson `E., Rosh `E. *Otelesnennyj um. Kognitivnaya nauka i chelovecheskij opyt*. Perevod s anglijskogo K. Tulupovoj. Moskva: Fond «Sohranim Tibet», 2023.
5. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 2011.
6. Uvarova G.A. `Evritmika i tanec: k istorii vzaimodejstviya horeografii i metoda `Emilya Zhak-Dal'kroza. *Vestnik Akademii Russkogo baleta im. A.Ya. Vaganovoj*. 2021; № 5 (76): 19-34.
7. `Eriksson A., Pul R. *Maksimum. Kak dostich' lichnogo sovershenstva s pomosch'yu sovremennyh nauchnyh otkrytij*. Perevod s anglijskogo A. Golovinoj. Moskva: KoLibri, Azbuka-Attikus, 2016.


*Статья поступила в редакцию 11.03.26*

УДК 371.71 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-200-205

***Lazarev M.L.**, Cand. of Sciences (Psychology), leading specialist, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: mlazarev@mail.ru*

**PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE METHOD OF RESPIRATORY CLIMATOTHERAPY IN A CHILDREN'S HEALTH CAMP.** Improving the health of children and adolescents is one of the priority tasks of modern Russian society. In this context, a summer camp should be considered not only as a place of recreation, but also as a special educational environment that supports healthy behavior. The objective of the study is to identify pedagogical conditions that increase the effectiveness of climatic factors in the health improvement and development of children and adolescents aged 6-17 staying at a seaside summer camp. The author's method of respiratory climatotherapy is interpreted and implemented as a pedagogical technology aimed at coordinating mental and physical processes, developing self-regulation, increasing emotional tone, improving external respiration indicators, and forming motivation for healthy behavior. The method is based on the technology of musical psychoregulation of breathing, including breathing, vocal, speech and movement exercises in the fresh air, combined with elements of psychological relaxation,

massage and age-appropriate educational support. All health-improving and educational components were integrated into a single functional complex presented as a musical and ecological program entitled “Nine Wonders of Albena.” The study is conducted in the children’s health camp “Dnepr” in 1998 and involved 434 children of both sexes aged 6 to 17. The implementation of the program improved external respiration indicators and contributed to the formation of healthy behavior skills, self-regulation and sustained involvement in health-improving activities. A complex pedagogical methodology has been developed that integrates climatotherapy (thalassotherapy), imagotherapy, breathing exercises, breathing simulators and self-testing of external respiration function into a unified health-forming educational environment. The developed method can be used in children’s health camps and in rehabilitation programs for children at seaside resorts.

*Key words:* **pedagogical conditions, musical psychoregulation of breathing, respiratory climatotherapy, healthy behavior, children’s health camp**

***М.Л. Лазарев**, канд. психол. наук, вед. спец., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: mlazarev@mail.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ДЫХАТЕЛЬНОЙ КЛИМАТОТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Улучшение состояния здоровья детей и подростков является одной из приоритетных задач современного российского общества. В этих условиях летний лагерь целесообразно рассматривать не только как пространство отдыха и оздоровления, но и как особую педагогическую среду, формирующую здоровый образ жизни. В данной статье выявляются педагогические условия, повышающие эффективность использования климатических факторов в оздоровлении и развитии детей и подростков 6–17 лет, отдыхающих в летнем морском лагере. Авторский метод дыхательной климатотерапии представлен как педагогическая технология, направленная на согласование психических и физических процессов детского организма, развитие навыков саморегуляции, повышение эмоционального тонуса, улучшение показателей функции внешнего дыхания и формирование мотивации здорового поведения. Основой метода является технология музыкальной психорегуляции дыхания, включающая серию дыхательных, вокально-речевых и двигательных упражнений на свежем воздухе, проводимых с применением элементов психологической релаксации, массажа и возрастно-адекватного педагогического сопровождения. Все оздоровительные и образовательные компоненты объединены в единый функциональный комплекс – музыкально-экологическую программу «Девять чудес Албены». Установлено, что реализация программы способствует улучшению показателей функции внешнего дыхания, формированию навыков здорового поведения, саморегуляции и устойчивой включенности детей в оздоровительную деятельность. Автором разработана комплексная педагогическая методика, интегрирующая климатотерапию (талассотерапию), имаготерапию, дыхательные упражнения, дыхательные тренажеры и самотестирование функции внешнего дыхания в единую здоровьеформирующую образовательную среду. Метод может быть использован в работе детских оздоровительных лагерей и в программах реабилитации детей в условиях морского курорта.

*Ключевые слова:* **педагогические условия, музыкальная психорегуляция дыхания, дыхательная климатотерапия, здоровое поведение, детский оздоровительный лагерь**

Актуальность исследования обусловлена ухудшением состояния здоровья детей и подростков, необходимостью повышения эффективности летнего оздоровления в условиях морского курорта, а также недостаточной разработанностью педагогических технологий, интегрирующих климатотерапию, дыхательные практики, музыкально-двигательные средства и формирование мотивации к здоровому образу жизни.

Цель данного исследования заключается в выявлении и апробации педагогических условий, повышающих эффективность воздействия климатических факторов на здоровье и развитие детей и подростков 6–17 лет, отдыхающих в летнем морском оздоровительном лагере, посредством разработки и реализации метода дыхательной климатотерапии как педагогической технологии.

Ключевые задачи включают:

– разработку и внедрение комплекса оздоровительных мероприятий, сочетающих дыхательные упражнения, дозированную двигательную нагрузку, элементы имаготерапии и климатические факторы морского курорта;

– создание и применение метода экспресс-оценки результатов оздоровительной деятельности детей в лагере;

– улучшение показателей функции внешнего дыхания у детей и подростков;

– формирование у детей мотивации к здоровому поведению в процессе оздоровительной программы;

– выявление устойчивости приобретённых оздоровительных навыков после возвращения детей домой.

Научная новизна работы состоит в том, что метод дыхательной климатотерапии представлен как комплексная педагогическая технология, объединяющая климатотерапию, музыкальную психорегуляцию дыхания, дыхательную гимнастику, элементы имаготерапии, морской терренкур, использование дыхательных тренажеров и самотестирование функции внешнего дыхания; при этом показаны ее возможности в улучшении показателей внешнего дыхания, формировании навыков саморегуляции и устойчивого здоровьеформирующего поведения детей разных возрастных групп.

Теоретическая значимость заключается в расширении научных представлений о педагогическом потенциале интеграции природно-климатических факторов, дыхательных и музыкально-двигательных технологий в системе детского оздоровления; в уточнении роли возрастных особенностей, мотивации здоровья и педагогического сопровождения в эффективности оздоровительных программ; а также в обосновании комплексного подхода к организации здоровьеформирующей деятельности детей в условиях лагеря.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования разработанного метода дыхательной климатотерапии, программы «Девять чудес Албены», школы дыхания и диагностического инструментария в деятельности педагогов, воспитателей, вожатых детских оздоровительных лагерей, санаториев и реабилитационных центров, прежде всего в условиях морского курорта, а при соответствующей адаптации – и в других климатических зонах.

Проблема детского здоровья с годами становится все более актуальной. Важное место как в системе профилактики детских заболеваний, так и в педагогике здоровья занимает летний отдых, в частности на морском курорте. Современная детская курортология располагает большим арсеналом лечебно-восстановительных методов, включающих использование естественных и переформированных природных факторов [1]. В частности, целебные свойства морских климатических факторов хорошо известны и описаны в научных работах по климатотерапии и курортологии [2]. Существуют также методики, сочетающие использование природных факторов с функциональным тренингом организма ребенка и организацией познавательно-творческих занятий [3].

Существуют также доказательства позитивного влияния на детей методов арт-терапии и музыкотерапии, применяемых в условиях санаторно-курортного лечения. В частности, отмечается, что музыкотерапия оказывает релаксирующее влияние на детский организм, улучшает психоэмоциональное состояние детей и повышает их уверенность в собственных силах [5], что позволяет рассматривать ее не только как оздоровительное, но и как значимое педагогическое средство.

Однако следует признать, что педагогических технологий, сочетающих полифункциональный тренинг организма, музыкально-дыхательные средства, возрастную дифференциацию заданий и факторы талассотерапии, разработано недостаточно. Нерешенными остаются вопросы мотивирования ребенка на процесс оздоровления, включения его в ежедневную программу лагеря, сохранения приобретенных навыков после окончания смены в домашних условиях. Отсутствие у ребенка личностной мотивации к выполнению оздоровительных действий снижает их эффективность. Все это делает актуальным поиск педагогических решений, направленных на формирование устойчивой здоровьеформирующей деятельности.

Цель исследования – создание и апробация педагогических условий, повышающих эффективность использования климатических факторов в оздоровлении и развитии детей и подростков 6–17 лет, отдыхающих в летнем морском лагере.

Задачи исследования:

1. Разработать и применить комплекс педагогических мероприятий, направленных на оздоровление детей в летнем лагере в условиях морского курорта, включающих дыхательные упражнения, дозированные физические нагрузки (терренкур), элементы имаготерапии (музыкальное и художественное творчество), с использованием курортно-климатических факторов (талласотерапия).

2. Разработать и применить метод экспресс-оценки результатов оздоровительной деятельности детей в условиях летнего оздоровительного лагеря.

3. Улучшить показатели функции внешнего дыхания у детей в условиях оздоровительного лагеря.

4. В процессе применения метода дыхательной климатотерапии формировать у детей мотивацию здорового поведения.

5. Выявить устойчивость навыков оздоровительной деятельности, приобретенных детьми в лагере, при возвращении их после лагеря домой.

Для решения ***первой задачи исследования*** был разработан комплексный метод дыхательной климатотерапии, представленный в работе как педагогическая технология организации здоровьеформирующей деятельности детей в летнем лагере. В его основу была положена технология музыкальной психорегуляции дыхания, ранее апробированная нами в реабилитации детей, страдающих хронической бронхолегочной патологией [6], и включающая серию дыхательных, вокально-речевых и двигательных упражнений. Отличительной особенностью исследуемого метода являлось педагогически организованное включение в структуру смены различных климатических и психоэмоциональных факторов, элементов психологической релаксации и массажа, что обеспечивало суммарный кумулятивный эффект в оздоровлении и развитии ребенка. Все оздоровительные элементы были объединены в детскую музыкально-экологическую программу, включающую экологическую сказку-легенду «Девять чудес Албены» [7], детскую экологическую оперу «Албена» [8; 9] и морской образовательно-оздоровительный маршрут «Тропа Албены».

Легенда создана в рамках методологии имаготерапии [10] и использовалась как педагогический текст, формирующий положительные психоэмоциональные образы, усиливающие воздействие климатических факторов на организм ребенка. Главная идея легенды – создание образа Албены как целебной силы моря и культурно-природного пространства, в котором ребенок становится активным участником собственного оздоровления. На основании образного ряда легенды был разработан маршрут «Тропа Албены», являющийся значимой частью педагогической технологии дыхательной климатотерапии.

**Тропа Албены** – образовательно-оздоровительный маршрут по местам чудесных явлений в соответствии с легендой «Девять чудес Албены». «Тропа Албены» позволяла уже в первые дни заезда в доступной для детей форме познакомить отдыхающих с основными климатическими факторами края. С учетом того, что в период адаптации организма к новым климатическим условиям Черноморского побережья ведущим оздоровительным фактором является вдыхание морского воздуха («морская аэрация», Стамат Стаматов, 1996), маршрут подготавливал адаптационные системы организма. Под «девятью чудесами Албены» подразумевались девять основных факторов климатотерапии, которыми располагает Албена: минеральная вода, диетофитотерапия с аромолечением, горный туризм, ингаляции морским воздухом, музыкотерапия природными звуками, песколечение, морские купания, инсоляции, природная цветотерапия.

Программа маршрута представляла собой последовательность педагогически организованных дыхательных нагрузок в сочетании с климатическими, психологическими и двигательными факторами и включала следующие компоненты: психологический настрой (образную медитацию с медитативным дыханием) – 5 мин.; фитотерапию; горную аэрацию в ходьбе – 2–3 мин.; озвученное дыхание в нисходящей ходьбе – 2–3 мин.; звуковую дыхательную гимнастику – 3 мин.; вокалотерапию в «Гроте Музыки» с исполнением болгарской песни (вокальное дыхание) – 3 мин.; морскую аэрацию и инсоляцию (дыхание в ходьбе) – 30 мин.; босохождение; точечный массаж стопы с использованием рифленых плит и теплого песка (песколечение) – 30 мин.; танцетерапию – 3 мин.; хождение и лазание по камням – 5 мин.; ныряние за раками-отшельниками (гипоксическое дыхание и морские ванны) – 5 мин.; игротерапию – 5 мин.; рисование (визуализацию) – 10 мин.

В процессе прохождения маршрута осваивались различные типы дыхания (свободное, ритмическое, вокальное, гипоксическое и др.). Метод предусматривал возможность постепенного усложнения психофизиологических нагрузок и индивидуализации педагогического сопровождения: босохождение по всей дистанции, прогулку по пляжу в резиновом корсете «Отшельник» (дыхательном тренажере) (техника наложения корсета: после полного выдоха производится задержка дыхания, во время которой на нижние ребра накладывается резиновый медицинский бинт; бинт не туго натягивается и закрепляется сзади на бант) [11]. Для осуществления озвученного вдоха при наложенном корсете требуется дополнительное усилие при его растяжении, что способствует подключению диафрагмального дыхания.

Реализация метода дыхательной климатотерапии происходила в течение всей оздоровительной смены (21 день) с постепенным подключением всех видов мотивации здорового поведения: сначала – ***витальной мотивации*** здорового поведения (школа дыхания); затем – ***физиологической мотивации*** здорового поведения с ежедневным выполнением последовательности оздоровительных процедур, отработкой приемов саморегуляции и формированием устойчивых навыков здоровьеформирующей деятельности; далее – ***познавательной мотивации*** здорового поведения со знакомством детей с материалом сказки «Девять чудес Албены», морской балладой «Албена», совершением экскурсий по курорту Албена и его окрестностям, изучением истории края и местных обычаев и традиций, ежедневным прохождением морского терренкура по «Тропе Албены» с постепенным увеличением дистанции и разучиванием материала детской экологической оперы «Албена». И, наконец, – ***социальной мотивации*** здорового поведения с постановкой детской оперы «Албена» силами всех детей лагеря (434 человека) в виде выступления перед отдыхающими на площади курорта Албена и последующим прохождением детей по «Тропе Албены».

Метод дыхательной климатотерапии осуществлялся в три последовательные фазы под педагогическим и диагностическим контролем: первая фаза – психофизиологическая адаптация (1–5 день); вторая фаза – функциональная дифференциация (режим тренировок, 6–16 день); третья фаза – функциональная интеграция (режим соревнований, 17–21 день).

Длительность курса оздоровления составляла 21 день, включая дни заезда и отъезда. По окончании курса занятий дети получали домашние творческие и оздоровительные задания по материалам оперы (рисунки, сбор природного материала, продолжение дыхательных упражнений и т. д.).

Ежедневная продолжительность вокально-речевой и двигательной нагрузки, длительность пребывания в воде и на солнце регистрировались с помощью хронометрии.

Для решения ***второй задачи исследования*** с целью изучения педагогической эффективности оздоровительной работы в летнем детском лагере была разработана и реализована комплексная программа мониторинга состояния здоровья и активности отдыхающих с оценкой длительности воздействия природных факторов и длительности двигательной, вокальной и речевой деятельности.

Оценка функции внешнего дыхания как одного из показателей эффективности педагогической программы включала два теста (с расчетом прироста показателей):

1. Звукометрический тест (проба Лазарева [12; 13] – длительность озвученного выдоха).

Техника проведения. И.П. – стоя. Ребенок делает два спокойных вдоха и выдоха, на третьем глубоком вдохе произносит звук «м». Подсчитывается число секунд, в течение которых ребенок звучит. Единица измерения – секунды (сек). Время звучания ребенок самостоятельно заносит в карту, которая в конце каждого дня превращается в графический рисунок. Проба проводится утром и вечером (утренние и вечерние показатели маркируются отдельно).

Данная проба является стержневым показателем эффективности восстановительного лечения и выполняет функцию педагогически доступной биологической обратной связи. Она отображает физическую (ЖЕЛ) и психическую (умение регулировать выдох) составляющие дыхания.

*Заболеваемость* детей учитывалась по дням заболевания; *самооценка* уровня своего здоровья определялась по стандартной шкале самооценки (Дембо-Рубинштейн) [14]; *самочувствие* определялось путем ежевечерней фиксации (хорошее +, среднее 0, плохое – ) с выявлением процента дней хорошего самочувствия к общему количеству дней смены.

Для решения ***третьей задачи исследования*** при создании метода была разработана и апробирована модель многофакторной дыхательной гимнастики – школа дыхания, рассматриваемая как система поэтапного обучения детей произвольной регуляции дыхания и состоящая из семи циклов упражнений: школа гипероксического (полного) дыхания, школа ритмического дыхания, школа озвученного дыхания, школа гипоксического дыхания, школа силового дыхания, школа парадоксального дыхания, школа дренажного дыхания.

В рамках решения ***четвертой задачи исследования*** об уровне мотивации здорового поведения и ценностного отношения к оздоровительной деятельности судили по результатам ответов на вопросы анкеты, включающей вопросы обо всех процедурах и условиях пребывания в лагере. Уровень мотивации здоровья рассчитывался в баллах: максимальный – 5, минимальный – 1.

Для решения ***пятой задачи исследования*** была разработана родительская анкета, направленная на выявление устойчивости оздоровительного и воспитательного эффектов, приобретенных детьми в лагере. Родителям по желанию предлагалось написать специалистам, проводившим исследование, продолжают ли их дети, вернувшись домой, выполнять освоенные в лагере оздоровительные процедуры (и какие).

Работа проводилась в летнем оздоровительном лагере «Днепр» (курорт Албена», Болгария) в 1998 году. В исследовании принимали участие дети из России: 434 ребенка обоего пола в возрасте от 6 до 17 лет, отдыхающих в лагере в июне–августе 1998 года: из них 152 человека отдыхали во вторую смену (июнь–июль, 21 день), 146 – в третью смену (июль, 21 день), 136 – в четвертую смену (август, 21 день). Дети были разделены на 4 возрастные группы: 6–10 лет – 71 человек, 11–12 лет – 111 человек, 13–14 лет – 159 и 15–17 лет – 93 человека.

В рамках данной работы анализ результатов проведенного исследования был ограничен изучением четырех целевых функций, значимых для оценки педагогической эффективности программы: состояния функции внешнего дыхания (звукометрия, пикфлоуметрия), мотивации здорового поведения, заболеваемости респираторными инфекциями и самооценки детьми своего самочувствия. Дополнительно был проведен анализ приверженности детей и подростков к продолжению оздоровительной деятельности (дыхательная гимнастика) по возвращении домой.

При статистической обработке полученных результатов математическими методами уровень надежности считали достаточным при $p < 0,05$.

Реализация метода дыхательной климатотерапии как педагогической программы предусматривала не только определенный режим ежедневной физической и вокально-речевой нагрузки, но и педагогически регулируемое время пребывания детей на солнце и в морской воде.

В зависимости от возраста детей длительность организованных активностей в течение дня распределилась следующим образом (таб. 2, рис. 1, 2).

Из представленных данных видно, что продолжительность двигательной активности в структуре дня составляла от 57,4 до 65,8 минут. Длительность пребывания в воде и на солнце с возрастом увеличивалась: от 33,6 и 99,7 мин соот-

Таблица 2

Дневная продолжительность организованных активностей у детей, отдыхающих в лагере

| Возраст, лет | Количество детей | Вокально-речевая нагрузка, мин/день | Двигательная нагрузка, мин/день | Пребыв. в воде, (море, бассейн), мин/день | Пребыв. на солнце, мин/день |
|---|---|---|---|---|---|
| 6–10 | 71 | 23,2 | 65,8 | 33,6 | 99,7 |
| 11–12 | 111 | 28,2 | 57,4 | 29,4 | 75,8 |
| 13–14 | 159 | 29,0 | 64,2 | 68,9 | 119,0 |
| 15–17 | 93 | 50,5 | 53,7 | 58,0 | 147,9 |

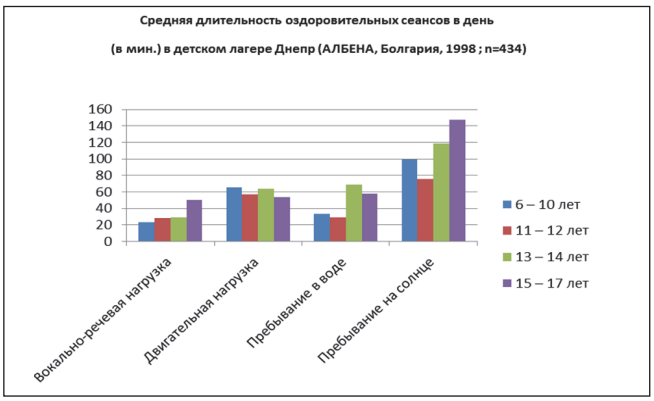



Рис. 1. Средняя длительность организованных активностей в день в детском лагере «Днепр»

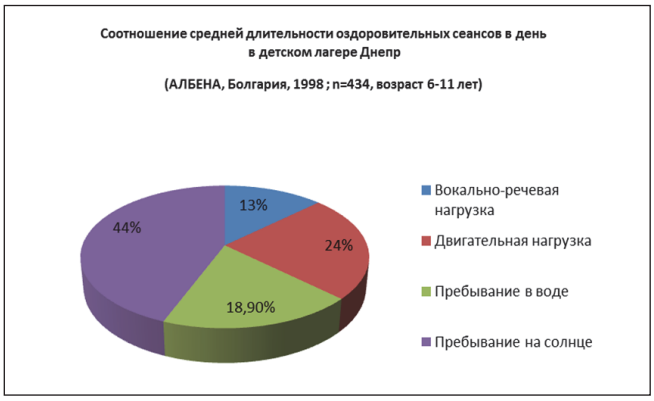



Рис. 2. Соотношение средней длительности организованных активностей в день

ветственно в 6–10 лет до 58,0 и 147,9 мин в 15–17 лет. Ежедневная вокально-речевая активность также возрастала: у детей 6–10 лет она составляла 23,2 мин, в 13–14 лет – 29,0 мин, а в 15–17 лет – 50,5 мин в день. Это позволяет говорить о возрастной дифференциации педагогически организованной программы.

Было отмечено, что активный двигательный режим, дыхательные упражнения, воздействие климатических факторов и полноценная вокально-речевая нагрузка во время пребывания детей в лагере благоприятно отразились на состоянии функции внешнего дыхания и на развитии навыков саморегуляции. Наблюдалась положительная динамика показателей звукометрии и пикфлоуметрии от начала к концу пребывания детей в лагере (табл. 3, рис. 3, 4).

При этом прирост показателей, измеренных в утренние часы, был выше, чем измеренных вечером. Так, прирост «утренних» показателей звукометрии у детей разного возраста составил от 24,5 до 36,4%, «вечерних» – от 1,1 до 32,7%. По показателям пикфлоуметрии, соответственно, 7,3–15,6% утром и 0,6–11,8% вечером (рис. 3).

Данный факт укладывается в общие физиологические закономерности функционирования организма в утренние и вечерние часы.

Было отмечено, что с возрастом процент этих приростов несколько снижался. Например, по показателю звукометрии, от 24,4% у детей 6–10 лет до 13,5% у подростков 13–14 лет (рис. 5, 6).

Данный факт, в том числе с учетом результатов анкетирования, может свидетельствовать о большей педагогической вовлеченности и приверженности к оздоровительной деятельности у детей 6–10 лет по сравнению с подростками 13–14 лет.

Величина изменений показателей пикфлоуметрии была менее выражена, чем звукометрии (9,25% и 21,55% – более чем в 2 раза), что может говорить о значительной доле психорегуляционного и речедвигательного компонента в звукометрической пробе (рис. 6).

Уровень мотивации здоровья, рассчитываемый в баллах по результатам ответов ребенка на вопросы анкеты, касающиеся различных аспектов образа

Таблица 3

Динамика показателей звукометрии и пикфлоуметрии от начала к концу смены у детей, отдыхающих в лагере «Днепр»

| Возраст, лет | Прирост показателя звукометрии утром, % | Прирост показателя звукометрии вечером, % | Прирост показателя пикфлоуметрии утром, % | Прирост показателя пикфлоуметрии вечером, % |
|---|---|---|---|---|
| 6–10 | 36,4 | 11,6 | 15,6 | 9,6 |
| 11–12 | 34,5 | 32,7 | 9,0 | 11,8 |
| 13–14 | 24,5 | 1,1 | 15,1 | 0,6 |
| 15–17 | 29,6 | 2,0 | 7,3 | 5,0 |

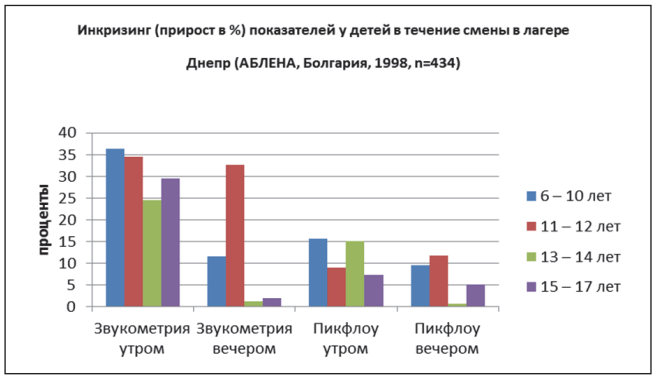



Рис. 3. Прирост показателей звукометрии и пикфлоуметрии от начала к концу смены у детей, отдыхающих в лагере «Днепр»

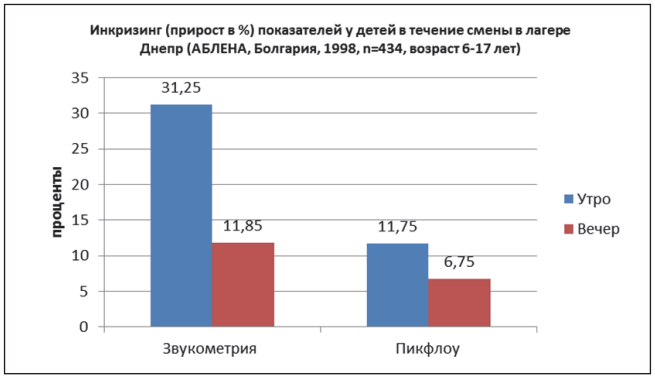



Рис. 4. Разница в приросте утренних и вечерних показателей у детей в течение смены

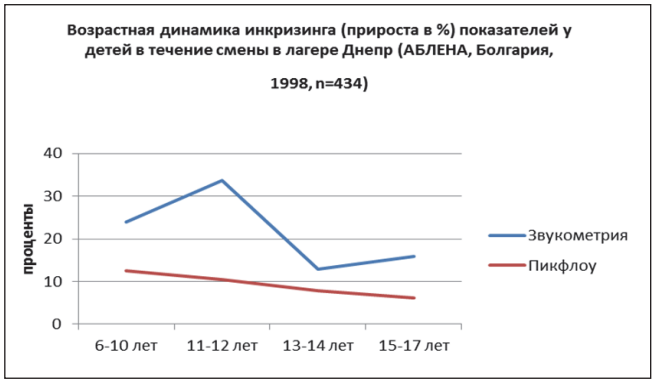



Рис. 5. Возрастная динамика прироста показателей звукометрии и пикфлоуметрии у детей в течение смены

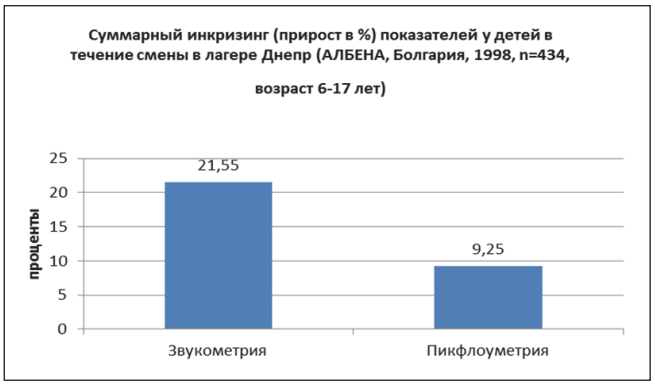



Рис. 6. Суммарная разница в приросте показателей звукометрии и пикфлоуметрии у детей в течение смены

Таблица 4

Результаты анкетирования детей, отдыхающих в лагере

| Возраст, лет | Уровень мотивации здоровья, балл | Оценка лагеря, балл | Положительно оценивают самочувствие, % | Заболеваемость, дни/смена |
|---|---|---|---|---|
| 6–10 | 4,6 | 4,5 | 69,4 | 2,7 |
| 11–12 | 4,4 | 4,4 | 68,6 | 2,5 |
| 13–14 | 4,2 | 4,1 | 74,2 | 3,0 |
| 15–17 | 4,17 | 4,1 | 58,9 | 3,1 |

жизни, отношения к здоровью и участия в программе, во всех возрастных группах был выше 4 (табл. 4). Однако наблюдалась тенденция к его снижению с возрастом. У детей 6–10 лет уровень мотивации здоровья равнялся 4,6 баллам, в 11–12 лет – 4,4, в 13–14 лет – 4,2, в 15–17 лет – 4,17 баллам. Характерно, что ту же направленность имела и оценка лагеря, данная детьми: от 4,5 в 6–10 лет до 4,1 в 15–17 лет (табл. 4).

Параллельно наблюдалось некоторое увеличение с возрастом заболеваемости отдыхающих детей и подростков: в 6–12 лет заболеваемость составила 2,5–2,7 дня за смену, в 13–14 лет – 3,0, а в 15–17 лет – 3,1 день за смену. Преобладали такие заболевания, как ОРЗ, ангина, бронхит.

Снижалась и субъективная оценка детьми своего самочувствия: от 69,4% положительных оценок в 6–10 лет до 58,9% в 15–17 лет. Исключение составили 13–14-летние: положительную оценку дали 74,2% подростков.

Таким образом, тенденция к снижению с возрастом уровня мотивации здоровья у детей и подростков оказалась параллельна тенденции к росту заболеваемости (по дням за смену) и снижению субъективной оценки самочувствия. Анализ данных, кроме того, выявил корреляцию между заболеваемостью детей и временем нахождения их в воде (33,6 минуты в 6–10 лет, 68,9 в 13–14 лет и 58,0 минут в 15–17 лет), что указывает на необходимость более строгой педагогической регуляции водного режима во время пребывания детей на море.

Большой интерес вызвали результаты анкетирования родителей, присланные нам по электронной почте, после возвращения детей домой (город Сургут). Оказалось, что в домашних условиях в течение не менее 1,5 месяцев детьми и подростками продолжались дыхательные упражнения, освоенные в летнем лагере. Здесь также была отмечена тенденция убывания уровня приверженности к здоровьеформирующей деятельности с увеличением возраста: продолжили занятия 19% детей 6–10 лет, 12% подростков 13–14 лет и 7% подростков 15–17 лет. Эти данные позволяют говорить о частичном переносе сформированных навыков в семейную среду.

В ходе исследования удалось разработать и апробировать метод дыхательной климатотерапии, представленный как педагогическая технология, включающая музыкальную психорегуляцию дыхания, комплексы дыхательной гимнастики, элементы имаготерапии, морской терренкур, а также активное использование природных климатических факторов – морской воды, солнечных и воздушных ванн. Прежде всего был выявлен режим воздействия оздоровительных факторов на детей в условиях морского лагеря: продолжительность двигательной активности составляла от 57,4 до 65,8 минут в день; длительность пребывания в воде и на солнце с возрастом увеличивалась: от 33,6 и 99,7 мин соответственно в 6–10 лет до 58,0 и 147,9 мин в 15–17 лет; ежедневная вокально-речевая активность также возрастала (у детей 6–10 лет она составляла 23,2 мин, в 13-14 лет – 29,0 мин, а в 15–17 лет – 50,5 мин в день).

1. Разработанный в ходе исследования инструментарий мониторинга позволил наблюдать за динамикой как физического (заболеваемость, функция внешнего дыхания), так и педагогически значимого психологического (самочувствие, мотивация здорового поведения, включенность в программу) состояния детей в процессе их пребывания в летнем оздоровительном лагере в условиях морского курорта.

2. Было отмечено, что с помощью МДК даже за 3-недельный срок оздоровления можно получить ощутимый прирост показателей функции внешнего дыхания, измеряемых с помощью функциональных дыхательных проб (прирост показателей пикфлоуметрии и звукометрии). Наблюдаемые изменения соответствовали возрастным нормативам, подтверждали положительное влияние летнего отдыха на рост и развитие детского организма и косвенно свидетельствовали о совершенствовании произвольной регуляции функции внешнего дыхания в рамках применения метода дыхательной климатотерапии. Анализ данных также выявил корреляцию между заболеваемостью детей и временем нахождения их в воде (33,6 минуты в 6–10 лет, 68,9 в 13–14 лет и 58,0 минут в 15–17 лет), что указывает на необходимость более строго контролировать водный режим во время пребывания детей на море.

3. Была установлена зависимость успешности программы от мотивации здоровья, интереса к занятиям и готовности детей включаться в оздоровительно-образовательную деятельность. С возрастом снижался не только процент приростов показателей функции внешнего дыхания, но и уровень мотивации здорового поведения: от 4,6 балла у детей 6–10 лет до 4,2 балла в 13–14 лет. Отмеченная разница в положительных изменениях показателей звукометрии (увеличение на 21,55%) по отношению к показателям пикфлоуметрии (увеличение на 9,25% – более чем в два раза меньше) может говорить о значительной доле психологического и речедвигательного компонента в звукометрической пробе. Выявленная тенденция к снижению с возрастом уровня мотивации здоровья у детей и подростков оказалась параллельна тенденции к росту заболеваемости и снижению субъективной оценки самочувствия.

4. Важным критерием эффективности применения МДК стало подтверждение родителями факта продолжения детьми оздоровительной деятельности в виде освоенной в лагере дыхательной гимнастики после возвращения домой. Это позволяет рассматривать метод дыхательной климатотерапии не только как средство текущего оздоровления, но и как технологию формирования устойчивых навыков здорового поведения.

В рамках проводимой работы с учетом цели исследования, а также в ходе апробации метода дыхательной климатотерапии удалось установить его позитивное влияние на функцию внешнего дыхания, формирование мотивации здорового поведения, развитие навыков саморегуляции и общее состояние здоровья детей и подростков 6–17 лет, отдыхающих в детском оздоровительном лагере в условиях морского курорта. Одним из важнейших результатов проведенной работы стало подтвержденное родителями продолжение детьми оздоровительной деятельности в виде освоенной в лагере дыхательной гимнастики после возвращения домой.

В целом в процессе работы удалось полностью или частично решить поставленные в исследовании задачи. В ходе их решения были разработаны и изучены технологические приемы, подпадающие под критерий научной новизны. К основной инновации МДК можно отнести специально выделенные экологические факторы местного морского курорта (девять таких факторов курорта Албена, как

минеральная вода, диетофитотерапия с аромолечением, горный туризм, ингаляции морским воздухом, музыкотерапия природными звуками, песколечение, морские купания, инсоляции, природная цветотерапия), объединенные в музыкальную сказку-легенду. Для данной сказки-легенды был разработан оздоровительно-образовательный маршрут – морской терренкур «Тропа Албены», в ходе которого выполнялся целый ряд оздоровительных процедур и творческих заданий, а завершением становилось коллективное исполнение этой сказки-легенды в виде оперы всеми детьми лагеря (434 человека). Кроме того, *впервые* дыхательная гимнастика была представлена не как совокупность отдельных упражнений, а как системный процесс, включающий семь различных элементов дыхательного тренинга, объединенных в школу дыхания.

В перспективе метод дыхательной климатотерапии может быть применен в детских оздоровительных лагерях не только в условиях морского курорта, но и в иных климатических зонах. С этой целью должны быть разработаны педагогически адаптированные оздоровительные маршруты с учетом местных природно-климатических факторов.

Библиографический список


1. Лучина Н.А., Курявкина А.В. Природные и преформированные лечебные факторы в сфере услуг санаторно-курортного туризма. *Национальные экономические системы в контексте формирования глобального экономического пространства*: сборник научных трудов. Симферополь, 2021: 405–408.
2. Уянвева А.И., Хан М.А. Климатотерапия в лечении и реабилитации детей с бронхиальной астмой, осложненной повышенной метеочувствительностью. *Аллергология и иммунология в педиатрии*. 2020; № 3 (62): 23–28.
3. Шмачилина-Цибенко С.В. Реализация методов климатотерапии в лечебной педагогике: ретроспективный аспект. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2021; № 2 (92): 173–182.
4. Шмачилина-Цибенко С.В. Роль лечебно-оздоровительных учреждений Евпатории в развитии лечебной педагогики хх века: исторический аспект. *Педагогическое образование*. 2022; Т. 3, № 1: 79–83.
5. Писаная Л.А. Влияние процедур музыкотерапии на психоэмоциональное состояние детей с головной болью на санаторно-курортном этапе реабилитации. *Вестник физиотерапии и курортологии*. 2022; № 3: 120–121.
6. Лазарев М.Л. *Способ лечения бронхолегочных заболеваний*. Патент на изобретение № 2083272, 27.06.1997.
7. Лазарев М.Л. *Девять чудес Албены*: методическое пособие для работы в оздоровительном лагере. Албена: Издательство «Зара», 2000.
8. Лазарев М.Л. Система естественного оздоровления детей в условиях болгарского курорта Албена. *Современные медико-социальные основы реабилитации детей:* материалы I Международной научной конференции. Албена, 1998.
9. *Фрагмент детской оперы «Албена». Музыка и либретто Михаила Лазарева. Детский лагерь «Днепр»*. Албена, 1998. Available at: https://youtube.com/watch?v=K6SVS9zWNhc&feature=shared
10. Вачков И.В., Сухоручренков М.А. Качественное исследование чувственных образов методом обоснованной теории в процессе имаготерапии. *Перспективы психологической науки и практики*: сборник трудов конференции. 2017: 449–453.
11. Лазарев М.Л. *Эластичный дыхательный корсет*. Патент на полезную модель № 2178322, 20.01.2002.
12. Лазарев М.Л., Гурова О.А., Алексеева О.В. Диагностические возможности звукодыхательной пробы при оценке вентиляционной функции легких у детей и взрослых (ретроспективный обзор и перспектива). *Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры*. 2024; Т. 101, № 6: 40–46.
13. Косенко В.В., Артышко С.В., Лазарев М.Л. Оценка кардио-респираторного статуса студентов педагогического ВУЗа с использованием пробы Лазарева. *Физическая культура и спорт: Современные тенденции, актуальные проблемы и перспективы развития*: материалы Межвузовской научно-практической конференции, посвященной 30-летию создания (факультета) института физической культуры, спорта и здоровья МПГУ. Москва, 2022: 96–100.
14. Сидоров К.Р. Методика Дембо-Рубинштейн и ее модификация. *Вестник Удмурского университета*. 2013; № 1: 40–42.


References


1. Luchina N.A., Kuryavkina A.V. Prirodnye i preformirovannye lechebnye faktory v sfere uslug sanatorno-kurortnogo turizma. *Nacional'nye `ekonomicheskie sistemy v kontekste formirovaniya global'nogo `ekonomicheskogo prostranstva*: sbornik nauchnyh trudov. Simferopol', 2021: 405-408.
2. Uyanveva A.I., Han M.A. Klimatoterapiya v lechenii i reabilitacii detej s bronhial'noj astmoj, oslozhnennoj povyshennoj meteochuvstvitel'nost'yu. *Allergologiya i immunologiya v pediatrii*. 2020; № 3 (62): 23-28.
3. Shmachilina-Cibenko S.V. Realizaciya metodov klimatoterapii v lechebnoj pedagogike: retrospektivnyj aspekt. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2021; № 2 (92): 173-182.
4. Shmachilina-Cibenko S.V. Rol' lechebno-ozdorovitel'nyh uchrezhdenij Evpatorii v razvitii lechebnoj pedagogiki xx veka: istoricheskij aspekt. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; T. 3, № 1: 79-83.
5. Pisanaya L.A. Vliyanie procedur muzykoterapii na psiho`emocional'noe sostoyanie detej s golovnoj bol'yu na sanatorno-kurortnom `etape reabilitacii. *Vestnik fizioterapii i kurortologii*. 2022; № 3: 120-121.
6. Lazarev M.L. *Sposob lecheniya bronholegochnyh zabolevanij*. Patent na izobretenie № 2083272, 27.06.1997.
7. Lazarev M.L. *Devyat' chudes Albeny*: metodicheskoe posobie dlya raboty v ozdorovitel'nom lagere. Albena: Izdatel'stvo «Zara», 2000.
8. Lazarev M.L. Sistema estestvennogo ozdorovleniya detej v usloviyah bolgarskogo kurorta Albena. *Sovremennye mediko-social'nye osnovy reabilitacii detej:* materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Albena, 1998.
9. *Fragment detskoj opery «Albena». Muzyka i libretto Mihaila Lazareva. Detskij lager' «Dnepr»*. Albena, 1998. Available at: https://youtube.com/watch?v=K6SVS9zWNhc&feature=shared
10. Vachkov I.V., Suhoruchenkov M.A. Kachestvennoe issledovanie chuvstvennyh obrazov metodom obosnovannoj teorii v processe imagoterapii. *Perspektivy psihologicheskoj nauki i praktiki*: sbornik trudov konferencii. 2017: 449-453.
11. Lazarev M.L. *`Elastichnyj dyhatel'nyj korset*. Patent na poleznuyu model' № 2178322, 20.01.2002.
12. Lazarev M.L., Gurova O.A., Alekseeva O.V. Diagnosticheskie vozmozhnosti zvukodyhatel'noj proby pri ocenke ventilyacionnoj funkcii legkih u detej i vzroslyh (retrospektivnyj obzor i perspektiva). *Voprosy kurortologii, fizioterapii i lechebnoj fizicheskoj kul'tury*. 2024; T. 101, № 6: 40-46.
13. Kosenko V.V., Artyshko S.V., Lazarev M.L. Ocenka kardio-respiratornogo statusa studentov pedagogicheskogo VUZa s ispol'zovaniem proby Lazareva. *Fizicheskaya kul'tura i sport: Sovremennye tendencii, aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya*: materialy Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 30-letiyu sozdaniya (fakul'teta) instituta fizicheskoj kul'tury, sporta i zdorov'ya MPGU. Moskva, 2022: 96-100.
14. Sidorov K.R. Metodika Dembo-Rubinshtejn i ee modifikaciya. *Vestnik Udmurskogo universiteta*. 2013; № 1: 40-42.


*Статья поступила в редакцию 12.03.26*

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-205-210

***Moskaleva L.Yu.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Melitopol State University (Melitopol, Russia), E-mail: moskaleva2023@yandex.ru*
***Molodychenko V.V.**, Doctor of Sciences (Philosophy), Melitopol State University (Melitopol, Russia), E-mail: valantine.viktorowich@yandex.ru*
***Troitskaya E.M.**, Doctor of Sciences (Philosophy), Melitopol State University (Melitopol, Russia), E-mail: troizkaelena@yandex.ru*

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE ACTUALIZATION OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES FOR PERSONALITY FORMATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.** The article reveals the socio-psychological determinants of the actualization of digital technologies in the educational environment as a factor in the qualitative restructuring of the personality's cognitive, emotional-communicative, and identificational processes. Education is interpreted as a new ontology where socialization and internalization of norms unfold at the intersection of physical and algorithmically organized interactions, generating distributed identity and altered mechanisms of empathy and social perception. The analytical framework relies on a mixed design and multilevel modeling: 4250 students from different levels were examined, psychrometric scales of cognitive plasticity, tolerance to uncertainty, and network identity were applied, instrumental registration of eye movement activity and microdynamics of keyboard handwriting; for describing virtual groups, modified sociometry and graph analysis were used, as well as protocoling of behavior in simulated states of digital stress and information overload; statistical processing was performed in the R environment using regressions, structural equations, and confirmatory factor analysis. Nonlinear dependencies of cognitive efficiency on digital load were obtained: at moderately high stimulation, an increase in cognitive flexibility and acceleration of pattern processing are recorded, whereas at extreme loads, protective inhibition, collapse of individual cognitive styles, sharp increase in informational fatigue, and decline in cognitive flexibility are observed, including a 30.2% reduction relative to the baseline level with a simultaneous tendency to maintain operational pace. In the affective sphere, maximum conjunction of anxiety and immersion was revealed in ages of unstable self-concept, the predictive

role of anxiety in retreat to virtuality was shown, and a latent factor of “network vulnerability” was described. In the structure of self-consciousness, high intensity of platform use is associated with the dominance of multiplicity of self-images and growth of social desirability with weakening of reflexive connectivity. Longitudinal results demonstrate an adaptive cycle: initial disorganization of resistance to distractions with subsequent compensation and stable increase in epistemic autonomy (up to 23.6% by the third year) with pronounced heterogeneity of effects depending on initial self-regulation. The presented metrics allow assessing risks and resources of digital immersiveness, provide grounds for ergonomic calibration of platforms and for developing predictive mechanisms for monitoring cognitive fatigue and emotional distress, oriented towards preserving subjectivity and integration of identity in conditions of algorithmization of education.

*Key words:* **digital technologies, educational environment, cognitive flexibility, network identity, digital stress**

***Л.Ю. Москалева**, д-р пед. наук, ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, E-mail: moskaleva2023@yandex.ru*
***В.В. Молодыченко**, д-р филос. наук, ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, E-mail: valantine.viktorowich@yandex.ru*
***Е.М. Троицкая**, д-р филос. наук, ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, E-mail: troizkaelena@yandex.ru*

# УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

Статья раскрывает социально-психологические детерминации актуализации цифровых технологий в образовательной среде как фактор качественной перестройки когнитивных, эмоционально-коммуникативных и идентификационных процессов личности. Образование трактуется как новая онтология, где социализация и интериоризация норм разворачиваются на пересечении физических и алгоритмически организованных взаимодействий, порождая распределённую идентичность и изменённые механизмы эмпатии и социальной перцепции. Аналитическая рамка опирается на смешанный дизайн и многоуровневое моделирование: обследованы 4 250 обучающихся разных ступеней, применены психометрические шкалы когнитивной пластичности, толерантности к неопределённости и сетевой идентичности, инструментальная регистрация глазодвигательной активности и микродинамики клавиатурного почерка; для описания виртуальных групп использованы модифицированная социометрия и графовый анализ, а также протоколирование поведения при моделируемых состояниях цифрового стресса и информационной перегрузке; статистическая обработка выполнена в среде R с использованием регрессий, структурных уравнений и конфирматорного факторного анализа. Получены нелинейные зависимости когнитивной эффективности от цифровой нагрузки: при умеренно-высокой стимуляции фиксируется рост когнитивной гибкости и ускорение обработки паттернов, тогда как при экстремальных нагрузках наблюдаются охранительное торможение, коллапс индивидуальных когнитивных стилей, резкое увеличение информационной усталости и падение когнитивной гибкости, в том числе снижение на 30,2% относительно базового уровня при одновременной тенденции к поддержанию операционного темпа. В аффективной сфере выявлена максимальная сопряжённость тревожности и иммерсии в возрастах нестабильной Я-концепции, показана предикторная роль тревожности в уходе в виртуальность, и описан латентный фактор «сетевой уязвимости». В структуре самосознания высокая интенсивность использования платформ ассоциирована с доминированием множественности Я-образов и ростом социальной желательности при ослаблении рефлексивной связности. Лонгитюдные результаты демонстрируют адаптивный цикл: первичную дезорганизацию резистентности к дистракциям с последующей компенсацией и устойчивым приростом эпистемической автономии (до 23,6% к третьему году) при выраженной неоднородности эффектов в зависимости от исходной саморегуляции. Представленные метрики позволяют оценить риски и ресурсы цифровой иммерсивности, задают основания для эргономической калибровки платформ и для разработки предиктивных механизмов мониторинга когнитивной усталости и эмоционального дистресса, ориентированных на сохранение субъектности и интеграции идентичности в условиях алгоритмизации обучения.

*Ключевые слова:* **цифровые технологии, образовательная среда, когнитивная гибкость, сетевая идентичность, цифровой стресс**

***Работа выполнена за счет средств гранта «Аксиологические основы стратегии развития современной педагогики на постсоветском образовательном пространстве» (номер проекта FRRS-2026-0008)***

Актуальность исследования обусловлена беспрецедентными масштабами перехода к цифровым формам организации социокультурного опыта и глубокой структурной перестройкой образовательной среды. Виртуализация жизненного пространства и давление экспоненциально развивающихся цифровых систем детерминируют новые механизмы интериоризации культурных норм, из-за чего формирование личности утрачивает линейный характер и приобретает черты сложной многомерной сети. Это требует радикального переосмысления устоявшихся дидактических и воспитательных конструктов.

Цель данного исследования заключается в выявлении и комплексном анализе социально-психологических детерминант актуализации цифровых технологий в образовательной среде, а также в оценке их влияния на качественную перестройку когнитивных, эмоционально-коммуникативных и идентификационных процессов личности обучающихся.

Ключевые задачи включают:

1. Оценку динамики когнитивно-поведенческих паттернов (когнитивной гибкости, скорости обработки информации, информационной усталости) в условиях различной степени цифровой нагрузки.
2. Изучение трансформаций в эмоционально-коммуникативной сфере, в частности выявление взаимосвязей между показателями социально-психологической тревожности и уровнем иммерсивной вовлеченности в виртуальную среду.
3. Определение факторной структуры самосознания и идентичности (рефлексивная связность, множественность Я-образов, локус контроля) при разной интенсивности использования образовательных платформ.
4. Проведение лонгитюдного анализа изменений параметров саморегуляции и эпистемической автономии в цифровом образовательном пространстве.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что влияние цифровой среды на когнитивную эффективность имеет нелинейный характер (в виде инвертированной U-образной кривой): умеренная стимуляция вызывает рост когнитивной гибкости, тогда как экстремальная ведет к охранительному торможению и коллапсу индивидуальных стилей. Впервые математически доказан адаптивный цикл цифровой социализации – эффект «первичной дезорганизации» регуляторных функций с их последующим компенсаторным ростом (до 23,6%). Также в работе выявлены латентный фактор «сетевой уязвимости» и феномен защитной полифуркации (расщепления на множественные профили) Я-концепции в ответ на информационный стресс.

Теоретическая значимость заключается в концептуализации современного образования как новой онтологии, где социализация протекает на пересечении физических и алгоритмических взаимодействий. Работа расширяет фундаментальные представления психологии и педагогики о механизмах формирования «распределенной идентичности», трансформации социальной перцепции и эмпатии. Авторы обосновывают необходимость отказа от дефицитарной модели оценки обучающихся, доказывая, что происходит не ухудшение традиционных характеристик, а качественная пересборка всей системы восприятия и переработки информации.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных метрик для эргономической калибровки цифровых образовательных платформ и разработки предиктивных алгоритмов, способных в реальном времени отслеживать когнитивную усталость и эмоциональный дистресс. Результаты закладывают основу для проектирования безопасных экосистем обучения, где акцент смещается с удержания внимания на осознанное ограничение потребления контента, культивирование «цифровой тишины» и сохранение целостности личности в условиях алгоритмизации.

Глобальные цивилизационные трансформации последних десятилетий инициировали беспрецедентный по своим масштабам переход к принципиально иным формам организации социокультурного опыта. Образовательная среда, исторически выступавшая основным институтом трансляции накопленных человечеством смыслов, претерпевает глубинную структурную перестройку под давлением экспоненциально развивающихся цифровых систем. Формирование личности в этих условиях утрачивает линейный характер, свойственный классическим педагогическим парадигмам, и приобретает черты сложной многомерной сети, где субъекты образовательного процесса непрерывно взаимодействуют с гетерогенными информационными потоками. Виртуализация жизненного пространства детерминирует новые механизмы интериоризации культурных норм [12], что требует радикального переосмысления устоявшихся дидактических и воспитательных конструктов. Вектор развития когнитивных и эмоционально-волевых сфер современных обучающихся смещается в сторону адаптации к условиям перманентной неопределенности и информационной избыточности. Это порождает специфические психологические феномены, требующие пристального внимания со стороны фундаментальной педагогической науки. Интеграция технологических решений в повседневную учебную практику не может рассматриваться исключительно как инструментальное обогащение; речь идет о формировании новой онтологии образования.

Социально-психологический ландшафт взросления претерпевает качественные изменения, обусловленные смещением локуса коммуникации в циф-

ровое поле. Традиционные агенты социализации вынуждены конкурировать с алгоритмически выстроенными средами, которые обладают высокой степенью иммерсивности и способностью к персонализации контента на микроуровне. Личность обучающегося конструируется на пересечении реальных и виртуальных интеракций, что порождает феномен распределенной идентичности [4]. Подобная фрагментация самосознания может служить как катализатором творческого потенциала, так и фактором риска развития глубоких внутриличностных конфликтов. Механизмы эмпатии, эмоционального интеллекта и социального интеллекта трансформируются под воздействием интерфейсов, опосредующих человеческое общение [9]. Педагогическое сообщество сталкивается с необходимостью проектирования таких образовательных ситуаций, которые позволили бы гармонизировать процессы виртуальной и физической социализации. Требуется разработка тонких механизмов фасилитации, способных поддержать субъектность молодого человека в условиях мощного прессинга цифровой алгоритмизации. Ослабление прямых межличностных связей компенсируется возникновением сетевых сообществ, функционирующих по принципиально иным законам групповой динамики.

Переход к конвергентным образовательным моделям ставит фундаментальные вопросы о границах применимости классических теорий развивающего обучения в высокотехнологичных средах. Цифровой след, оставляемый каждым участником учебного процесса, становится богатейшим источником данных для понимания скрытых паттернов когнитивной активности. Формирование ценностно-смысловой сферы личности в эпоху гиперсвязанности требует от педагогической науки выработки новых метрик успешности, выходящих за рамки академической успеваемости [15]. Эпистемологический сдвиг заключается в переходе от накопления знаний к развитию навыков навигации в сложных семантических сетях. Способность к критической оценке источников, резистентность к когнитивным искажениям и умение выстраивать продуктивные коллаборации в виртуальных командах становятся базовыми компетенциями. Психика обучающегося функционирует в режиме перманентного распределения внимания, что неизбежно отражается на архитектуре нейронных связей и механизмах консолидации памяти [3]. Выявление глубинных социально-психологических детерминант, определяющих успешность адаптации к этим условиям, представляет собой сложную комплексную задачу.

Архитектура проведенного изыскания базируется на методологии смешанного дизайна, позволяющей интегрировать номотетический и идиографический подходы к изучению трансформаций субъектов образовательного процесса. Эмпирическая база формировалась на протяжении продолжительного временного интервала и охватила стратифицированную выборку из 4 250 обучающихся различных ступеней образовательной системы, представляющих различные социально-экономические кластеры и географические регионы. Для обеспечения репрезентативности применялась многоступенчатая рандомизация с контролем по демографическим и психофизиологическим ковариатам. Базовым инструментарием послужила полимодальная батарея психометрических тестов [7], адаптированная для оценки когнитивной пластичности, толерантности к неопределенности и параметров сетевой идентичности. Измерения проводились в контролируемых условиях с использованием аппаратно-программных комплексов регистрации глазодвигательной активности и микродинамики клавиатурного почерка.

Теоретико-методологическое обоснование изыскания потребовало глубокого герменевтического и метааналитического синтеза существующих концепций. В процессе конструирования концептуальной модели была проанализирована обширная источниковая база, включающая 214 рецензируемых научных публикаций, монографических трудов и аналитических отчетов профильных международных организаций. Использование алгоритмов машинного обучения для кластеризации текстов позволило выявить латентные смысловые узлы в массиве психолого-педагогической литературы [1]. Диагностика социально-психологического климата в виртуальных учебных группах осуществлялась посредством модифицированных социометрических процедур, дополненных инструментами графового анализа социальных сетей. Особое внимание уделялось протоколированию поведенческих реакций обучающихся в ситуациях искусственно смоделированного цифрового стресса и информационной перегрузки.

Статистическая верификация собранного массива эмпирических данных реализовывалась в среде R с применением методов многомерного параметрического и непараметрического анализа. Для выявления нелинейных зависимостей между переменными использовались полиномиальная регрессия и моделирование структурными уравнениями. Валидизация психометрических шкал [14] осуществлялась посредством конфирматорного факторного анализа с оценкой показателей конвергентной и дискриминантной валидности. Проверка гипотез о различиях между независимыми выборками опиралась на робастные статистические критерии, устойчивые к отклонениям от нормального распределения. Многоуровневое иерархическое моделирование позволило разделить эффекты, обусловленные индивидуальными психологическими особенностями, и влияние групповых факторов цифровой среды.

Глубинные сдвиги в механизмах переработки информации субъектами учебной деятельности требуют детальной математической экспликации для понимания вектора эволюции высших психических функций. Когнитивная архитектура современного обучающегося формируется в условиях непрерывного конфликта между биологически обусловленными лимитами рабочей памяти и объективной необходимостью процессинга колоссальных объемов слабо структурированных данных. Перестройка нейронных сетей, опосредующая адаптацию к гипертекстовым форматам репрезентации знаний, неизбежно влечет за собой модификацию параметров произвольного внимания и оперативного мышления. Изучение динамики этих процессов предполагает фиксацию множественных поведенческих реакций на градиентное увеличение когнитивной нагрузки. Дифференциация уровней погружения в виртуальное пространство позволяет вычленить специфические паттерны реагирования, отражающие индивидуальные стратегии совладания со средовым давлением. Сложное взаимодействие между гибкостью интеллектуальных операций и прогрессирующим истощением психических ресурсов формирует уникальный профиль цифровой адаптивности, числовые значения которого представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1

Динамика когнитивно-поведенческих паттернов обучающихся в условиях высокоинтенсивной цифровой среды (баллы)

| Уровень цифровой нагрузки | Когнитивная гибкость | Информационная усталость | Скорость обработки паттернов |
|---|---|---|---|
| Базовый | 68,4 | 22,1 | 45,7 |
| Средний | 74,2 | 39,8 | 58,3 |
| Высокий | 61,5 | 67,4 | 62,1 |
| Экстремальный | 43,8 | 89,2 | 51,4 |

Анализ дисперсионного распределения зафиксированных значений обнаруживает выраженный нелинейный характер трансформации интеллектуальных функций. Возрастание интенсивности стимульного воздействия до определенных пороговых значений выступает в качестве мощного катализатора познавательной активности. Наблюдается статистически значимая акселерация процессов перцепции и категоризации поступающих сигналов. Однако дальнейшая эскалация средового давления запускает механизмы охранительного торможения [5], что находит отражение в резком сужении объема оперативного поля и падении показателей интеллектуальной маневренности. Математическая модель демонстрирует инвертированную U-образную кривую, где вершина оптимума приходится на зону умеренно-высокой стимуляции. Дисперсия внутри групп свидетельствует о высокой гетерогенности индивидуальных порогов резистентности к семантическому шуму.

Проверка гипотезы о гомоскедастичности распределения выявляет существенные различия в дисперсиях на полюсах исследуемого континуума. При пиковых нагрузках происходит коллапс индивидуальных стилей когнитивной деятельности, и поведенческие паттерны редуцируются до примитивных алгоритмов реагирования. Коэффициент эксцесса в зоне экстремальной перегрузки указывает на формирование островершинного распределения, что означает массовую стандартизацию ошибочных действий обучающихся. Выявленные тенденции подтверждаются результатами апостериорного анализа по критерию Тьюки, демонстрирующего высокую достоверность различий между смежными кластерами. Математическое ожидание уровня информационной фрустрации возрастает по экспоненциальному закону, опережая темпы прироста скорости элементарных перцептивных операций.

Смещение фокуса на эмоционально-коммуникативную сферу открывает пласт сложнейших интерперсональных коллизий, возникающих в процессе опосредованного интерфейсами взаимодействия. Виртуальная среда, элиминируя значительную часть невербальных сигналов, создает питательную почву для проективных искажений и повышения общего уровня базальной тревожности. Специфика конструирования образа Другого в условиях ограниченной социальной перцепции напрямую влияет на способность к эмпатическому резонансу [11]. Глубина погружения в синтетические миры образовательных платформ коррелирует с модификацией защитных механизмов личности. Снижение эмоциональной дистанции в сетевых комьюнити парадоксальным образом уживается с возрастающим чувством экзистенциального одиночества. Данные амбивалентные состояния требуют строгой математической формализации для выявления скрытых предикторов психологического благополучия в цифровом социуме (табл. 2).

Таблица 2

Корреляционные связи между показателями социально-психологической тревожности и уровнем иммерсивной вовлеченности (коэффициенты)

| Возрастная когорта | Индекс тревожности | Виртуальная эмпатия | Уровень иммерсии |
|---|---|---|---|
| Ранний пубертат | 0,62 | 0,34 | 0,78 |
| Средний пубертат | 0,81 | 0,41 | 0,85 |
| Поздний пубертат | 0,54 | 0,67 | 0,61 |
| Юношеский период | 0,38 | 0,72 | 0,53 |

Расчет коэффициентов парной и множественной корреляции обнажает сложную архитектонику взаимозависимостей между исследуемыми параметрами. Наивысшие показатели сопряженности между фрустрационными состояниями и глубиной погружения в цифровую реальность фиксируются в периоды максимальной нестабильности Я-концепции. Построение регрессионных моделей с пошаговым включением переменных доказывает, что индекс тревожности выступает не только следствием, но и мощным предиктором ухода в виртуальное пространство [8]. Степень детерминации дисперсии зависимой переменной указывает на то, что виртуальная эмпатия развивается гетерохронно по отношению к общему уровню коммуникативной компетентности. Отрицательная асимметрия в распределении показателей у младших когорт свидетельствует о преобладании дезадаптивных форм сетевого взаимодействия.

Применение метода главных компонент позволило редуцировать размерность пространства признаков и выделить латентные факторы, опосредующие динамику аффективных состояний. Значимость извлеченных корней характеристического уравнения подтверждает гипотезу о существовании специфического фактора «сетевой уязвимости», который аккумулирует в себе страх социальной депривации и потребность в непрерывной валидации со стороны референтных онлайн-групп [2]. Проверка значимости коэффициентов с использованием преобразования Фишера демонстрирует, что по мере взросления происходит качественный скачок: векторы тревожности и иммерсивности начинают расходиться, уступая место более зрелым формам виртуального сотрудничества. Значения частичной корреляции при контроле переменной когнитивного развития указывают на то, что высокий интеллект не является абсолютным протектором против социально-психологического дистресса в сети.

Моделирование структурными уравнениями выявляет сложные петли обратной связи. Повышенный уровень иммерсии первоначально способствует снижению ситуативной тревоги за счет эскапистских механизмов, однако в среднесрочной перспективе генерирует отложенный кумулятивный стресс. Ковариационная матрица отражает усиление связи между способностью к распознаванию цифровых эмоций и общим снижением коммуникативных барьеров [13]. Показатели среднеквадратической ошибки аппроксимации подтверждают высокую согласованность теоретической модели с полученными эмпирическими данными. Это доказывает, что формирование эмоционального интеллекта в новой среде требует специфических педагогических интервенций, направленных на осознание границ виртуального взаимодействия.

Проблема сборки идентичности в условиях тотального присутствия множественных экранов представляет собой центральный вызов для теории развития личности. Субъект непрерывно конструирует и пересобирает свой образ, ориентируясь на алгоритмические поощрения платформ и обратную связь от невидимой аудитории. Фрагментация ролевого репертуара, свойственная современному обучению, может приводить к расщеплению образа Я на слабо интегрированные между собой кластеры. Определение степени когерентности этих кластеров выступает ключевой задачей для понимания механизмов личностной интеграции. Выявление скрытой факторной структуры позволяет оценить удельный вес различных подструктур самосознания в обеспечении внутренней стабильности. Метрическая оценка этих латентных конструктов дает возможность проследить эволюцию Я-концепции под воздействием педагогических сред различной степени иммерсивности (табл. 3).

Таблица 3

Факторная структура идентичности личности при различной интенсивности использования образовательных платформ (факторные нагрузки)

| Показатели самосознания | Низкая интенсивность | Умеренная интенсивность | Высокая интенсивность |
|---|---|---|---|
| Рефлексивная связность | 0,82 | 0,74 | 0,41 |
| Множественность Я-образов | 0,23 | 0,58 | 0,89 |
| Локус кибер-контроля | 0,65 | 0,71 | 0,52 |
| Социальная желательность | 0,44 | 0,62 | 0,78 |

Математическая процедура вращения факторных осей по методу Варимакс позволила добиться ортогональности выделенных конструктов и максимизировать дисперсию нагрузок. Наблюдается выраженная поляризация факторной структуры при переходе от традиционных форматов к высокоинтенсивным цифровым практикам. Величина собственных значений свидетельствует о том, что при максимальном уровне погружения доминирующим фактором становится полифуркация Я-образов [10], тогда как способность к глубокой внутренней рефлексии теряет свою системообразующую функцию. Расчет критерия адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина подтверждает пригодность матрицы для факторизации, а критерий сферичности Барлетта отвергает нулевую гипотезу о единичности корреляционной матрицы на высоком уровне значимости.

Пространственное распределение объектов в пространстве выделенных главных компонент демонстрирует четкую стратификацию обучающихся. Снижение факторной нагрузки по шкале рефлексивной связности при высокой интенсивности взаимодействия с платформами математически описывает феномен поверхностной идентификации. Индивид адаптируется к быстроменяющимся контекстам путем создания множества автономных профилей, что снижает общий уровень экзистенциальной напряженности [6], но препятствует формированию глубинного смыслового стержня. Статистически значимое возрастание показателей социальной желательности указывает на усиление зависимости от метрик одобрения, встроенных в архитектуру образовательных и социальных сервисов. Векторный анализ показывает, что локус контроля претерпевает нелинейные флуктуации, достигая пика при умеренной интенсивности, что отражает оптимальный баланс между автономностью и опорой на алгоритмические подсказки.

Развитие механизмов самодетерминации в пролонгированной временной перспективе требует применения мощного математического аппарата для оценки лонгитюдных эффектов. Индивидуальные траектории взросления в условиях цифрового транзита не подчиняются простым законам линейного роста. Способность к целеполаганию, распределению ресурсов и волевому контролю над вниманием формируется в процессе длительного противостояния соблазнам цифровой дистракции. Отслеживание когорт на значительном временном отрезке позволяет вычленить истинные развивающие эффекты образовательных технологий, отделив их от ситуативных колебаний настроения и кратковременной адаптации к новым интерфейсам. Выявление статистической достоверности сдвигов в параметрах автономности открывает путь к пониманию глубинных законов эволюции субъектности (табл. 4).

Таблица 4

Лонгитюдные изменения параметров саморегуляции и автономности в цифровом образовательном пространстве (t-критерий Стьюдента)

| Параметры саморегуляции | Первый год измерения | Второй год измерения | Третий год измерения |
|---|---|---|---|
| Стратегическое планирование | 34,2 | 35,8 | 41,5 |
| Резистентность к дистракциям | 52,7 | 45,1 | 48,3 |
| Эпистемическая автономия | 41,4 | 46,9 | 54,2 |
| Волевой контроль | 61,3 | 58,7 | 63,4 |

Анализ повторных измерений с применением смешанных линейных моделей раскрывает нетривиальную картину становления регуляторных функций. Оценка сферичности по критерию Моучли потребовала применения поправки Гринхауса-Гейссера для корректировки степеней свободы. Зафиксировано статистически достоверное, хотя и неравномерное приращение показателей эпистемической автономии [15]. Математическая обработка временных рядов показывает, что первый этап погружения в обогащенную цифровую среду сопровождается регрессом по шкале резистентности к дистракциям. Данный феномен статистически описывается как эффект первичной дезорганизации, вызванный избытком альтернатив. Значения t-критерия для парных выборок на стыке первого и второго годов демонстрируют отрицательный сдвиг с высоким уровнем надежности.

Однако последующий анализ траекторий выявляет мощный компенсаторный скачок. Третья волна измерений фиксирует формирование новых, более сложных механизмов управления собственным когнитивным ресурсом. Доверительные интервалы для средних значений на финальном этапе исследования не пересекаются с базовыми показателями, что доказывает необратимость произошедших структурных трансформаций. Дисперсионный анализ с повторными измерениями (ANOVA RM) подтверждает значимость фактора времени как главного предиктора развития стратегического планирования. Интересен математический парадокс: дисперсия показателей волевого контроля на втором году возрастает, указывая на кризис индивидуальных стилей, после чего происходит консолидация результатов и сужение разброса значений вокруг нового, более высокого оптимума.

Оценка величины эффекта по d Коэна свидетельствует о том, что наибольшее практическое значение имеет трансформация способности к самостоятельному поиску и валидации знаний. Взаимодействие факторов времени и изначального уровня когнитивной сложности дает статистически значимый эффект, что говорит о явлении «Матфея» в образовательной среде: обучающиеся с изначально развитыми навыками саморегуляции извлекают экспоненциально большую пользу из цифровых инструментов. Построение авторегрессионных моделей доказывает, что предшествующий уровень резистентности к отвлечениям является надежным предиктором будущей академической успешности в автономном режиме.

Синтез полученных эмпирических массивов позволяет констатировать формирование принципиально иной архитектоники психических процессов у современного поколения. Математические модели неопровержимо доказывают, что мы имеем дело не с количественным ухудшением или улучшением традиционных характеристик, а с качественной пересборкой всей системы восприятия, переработки информации и социального взаимодействия. Интеллектуальный аппарат перестраивается под задачи экстернализации памяти и делегирования части аналитических функций искусственным алгоритмам. Это требует отказа от

дефицитарной модели оценки, при которой новые паттерны поведения рассматриваются исключительно как отклонение от классической нормы. Выявленные нелинейные зависимости между средовым давлением и когнитивной эффективностью указывают на необходимость тонкой калибровки образовательных платформ.

Эмоционально-личностная сфера демонстрирует высочайшую степень пластичности, адаптируясь к условиям размытых социальных контекстов. Выделение факторов сетевой уязвимости и полифуркации идентичности ставит перед педагогической наукой беспрецедентные задачи по проектированию защитных экологичных сред. Статистически доказанный факт первичного регресса регуляторных функций при погружении в цифровой хаос с последующим компенсаторным ростом меняет наше понимание кризисов взросления. Этот провал в показателях должен восприниматься не как педагогическая неудача, а как необходимый этап деконструкции устаревших поведенческих алгоритмов перед формированием высокоуровневой автономности.

Глубинная рефлексия над представленными метриками заставляет пересмотреть саму суть дидактического процесса. Когда локус контроля и эпистемическая автономия становятся главными мишенями развития, традиционная трансляция знаний теряет смысл. Педагогическая система должна эволюционировать в сторону создания сложных, непредсказуемых, но безопасных тренировочных полигонов, где обучающийся может безопасно экспериментировать со своими множественными Я-концепциями и стратегиями фильтрации данных. Обнаруженные корреляционные и каузальные связи служат надежным фундаментом для разработки предиктивных алгоритмов, способных в реальном времени диагностировать когнитивную усталость и эмоциональное выгорание, своевременно модифицируя параметры учебного контента.

Масштабные преобразования архитектуры образовательного пространства привели к формированию новой социально-психологической реальности, в которой становление субъектности подчиняется специфическим закономерностям. Полученные в ходе фундаментального изыскания метрики однозначно свидетельствуют о глубокой реорганизации высших психических функций под воздействием информационного прессинга. Зафиксированное падение когнитивной гибкости на 30,2% в зонах экстремальной нагрузки при одновременном нелинейном росте скорости обработки данных доказывает, что психика вынужденно жертвует глубиной осмысления ради поддержания операционного темпа. Этот парадокс требует отхода от экстенсивных методов наращивания объема изучаемого материала и перехода к технологиям формирования семантических фильтров. Выявленные паттерны доказывают, что успешность субъекта определяется не объемом усвоенных фактов, а способностью сохранять интеллектуальный гомеостаз в условиях семантического хаоса.

Эмоциональный интеллект и механизмы социальной перцепции претерпевают еще более драматичные трансформации. Корреляционный массив отчетливо показал, что тревожность в современном социуме неразрывно связана со спецификой конструирования виртуальной репрезентации личности. Установленный факт гетерохронного развития эмпатии и сетевой вовлеченности сигнализирует о формировании скрытого дефицита подлинной эмоциональной близости при формальном росте количества коммуникативных актов. Полифуркация Я-концепции, подтвержденная высокими факторными нагрузками в группах с интенсивным потреблением контента, отражает защитную реакцию расщепления. Личность защищается от информационного стресса путем создания множественных, слабо интегрированных аватаров, что минимизирует риски тотальной дезадаптации, но создает угрозу потери смыслового ядра.

Особого внимания заслуживают зафиксированные лонгитюдные эффекты становления автономии. Выявленный статистически значимый провал регуляторных функций на начальных этапах взаимодействия с гиперсредой является объективным законом адаптивного цикла. Компенсаторный рост эпистемической самостоятельности, зафиксированный на уровне 23,6% прироста к третьему году, возможен лишь при условии грамотного психолого-педагогического сопровождения этого кризисного этапа. Это означает, что в новой онтологии образования функция наставника трансформируется из источника истины в гаранта сохранения личностной целостности обучающегося на этапах когнитивной турбулентности. Педагогическая поддержка должна быть сфокусирована на фасилитации процессов внутренней интеграции разрозненных фрагментов идентичности.

Полученные эмпирические и теоретические конструкты кардинально меняют подход к проектированию образовательных экосистем. Выявленные пределы когнитивной резистентности задают строгие эргономические рамки для разработчиков учебных интерфейсов и платформ. Становится очевидным, что иммерсивность среды обладает эффектом обоюдоострого меча: стимулируя познавательную активность до определенного предела, она способна стремительно разрушать волевые установки при превышении порога толерантности. Стратегический вектор развития дидактики должен сместиться от алгоритмов удержания внимания к практикам осознанного ограничения потребления, культивированию цифровой тишины и развитию навыков глубокой рефлексии.

Формирование личности больше не может рассматриваться вне контекста симбиотического взаимодействия человека и алгоритмических сетей. Осознание глубинных детерминант этого процесса дает в руки академического и профессионального сообществ ключи к конструированию гармоничного образовательного пространства. Важнейшей задачей становится создание таких институциональных условий, при которых технологическая мощь инструментов будет уравновешиваться развитием мощного ценностного и смыслового аппарата самого обучающегося. Только синхронизация темпов цифровизации с пониманием тонких психологических механизмов адаптации позволит избежать массовой когнитивной деградации и воспитать субъектов, способных осознанно управлять своей траекторией в усложняющемся мире.

Библиографический список


1. Апанасюк Л.А., Квитковская А.А. Цифровизация образовательного процесса в социально-психологическом пространстве. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2025; Т. 24, № 3 (176): 127–132.
2. Большунова Н.Я., Беданокова А.К., Устинова О.А. Индивидуальность человека в условиях цифровизации: обзор современных исследований и подходов. *Психологическая наука и образование*. 2025; Т. 30, № 6: 151–162.
3. Лукашенко Д.В. Психологические аспекты педагогического взаимодействия в цифровой образовательной среде: мотивация, вовлеченность и эмоциональное благополучие. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2025; Т. 8, № 7: 259–263.
4. Зогова К.С. Алгоритмическая селекция контента в образовательных платформах: влияние на формирование картины мира и когнитивные искажения у молодежи. *Современное педагогическое образование*. 2025; № 11: 28–34.
5. Бузыкова Ю.С. Применение искусственного интеллекта в университетских информационных системах для персонализации обучения и поддержки преподавателей. *Управление образованием: теория и практика*. 2026; Т. 16, № 1-1: 110–120.
6. Эргашева Д.К., Аслонова Ф.И. Дидактика в эпоху цифровых технологий: проблемы и перспективы. *Известия Тульского государственного университета. Педагогика*. 2025; № 4: 103–107.
7. Сабуров А.В., Большунова Н.Я. Киберсубъектность как ресурс психологического благополучия курсантов в условиях цифровизации образовательной среды. *Развитие человека в современном мире*. 2025; № 4: 73–86.
8. Полянина О.И., Шевкова Е.В. Конкурируя с генеративным искусственным интеллектом и гаджетами: возможности современной образовательной практики в вузе. *Научно-педагогическое обозрение*. 2025; № 6 (64): 102–112.
9. Бабинцев В.П., Серкина Я.И., Дерин М.О. Трансформация социально-технологической культуры личности под влиянием изменения социальных технологий в дигитализированном обществе. *Nomothetika: Философия. Социология. Право*. 2025; Т. 50, № 4: 715–724.
10. Белоколоцких О.Э., Смальченко Н.Ф. Педагогика в эпоху перемен: вызовы и возможности цифрового обучения. *Ямальский вестник*. 2025; № 4 (40): 44–49.
11. Кемалова Л.И. Цифровая образовательная среда как фактор трансформации современных педагогических практик. *Вестник Керченского государственного морского технологического университета*. 2025; № 4: 282–288.
12. Удалова Л.В. Личность и ее социальная сущность в цифровом обществе. *Вестник Тверского государственного технического университета*. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2025; № 4 (43): 27–35.
13. Кирякова И.Д., Пушкарёв Ю.В., Пушкарёва Е.А. Социально-философский анализ ценностных основ становления личности профессионала в современных условиях. *Философия образования*. 2025; Т. 25, № 4: 80–94.
14. Егорова Е.С., Карпова М.К. Цифровизация психологической помощи молодежи как социальный тенд: потребности и институциональные изменения. *Наука. Общество. Государство*. 2025; Т. 13, № 4 (52): 101–112.
15. Зубков А.Д. Образование в течение всей жизни и МООК: социально-философские основания и последствия. *Философия образования*. 2025; Т. 25, № 4: 52–65.


References


1. Apanasyuk L.A., Kvitkovskaya A.A. Cifrovizaciya obrazovatel'nogo processa v social'no-psihologicheskom prostranstve. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2025; T. 24, № 3 (176): 127-132.
2. Bol'shunova N.Ya., Bedanokova A.K., Ustinova O.A. Individual'nost' cheloveka v usloviyah cifrovizacii: obzor sovremennyh issledovanij i podhodov. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2025; T. 30, № 6: 151-162.
3. Lukashenko D.V. Psihologicheskie aspekty pedagogicheskogo vzaimodejstviya v cifrovoj obrazovatel'noj srede: motivaciya, vovlechennost' i `emocional'noe blagopoluchie. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2025; T. 8, № 7: 259-263.
4. Zogova K.S. Algoritmicheskaya selekciya kontenta v obrazovatel'nyh platformah: vliyanie na formirovanie kartiny mira i kognitivnye iskazheniya u molodezhi. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2025; № 11: 28-34.

5. Buzykova Yu.S. Primenenie iskusstvennogo intellekta v universitetskih informacionnyh sistemah dlya personalizacii obucheniya i podderzhki prepodavatelej. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2026; T. 16, № 1-1: 110-120.
6. `Ergasheva D.K., Aslonova F.I. Didaktika v `epohu cifrovyh tehnologij: problemy i perspektivy. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika*. 2025; № 4: 103-107.
7. Saburov A.V., Bol'shunova N.Ya. Kibersub`ektnost' kak resurs psihologicheskogo blagopoluchiya kursantov v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'noj sredy. *Razvitie cheloveka v sovremennom mire*. 2025; № 4: 73-86.
8. Polyanina O.I., Shevkova E.V. Konkuriruya s generativnym iskusstvennym intellektom i gadzhetami: vozmozhnosti sovremennoj obrazovatel'noj praktiki v vuze. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2025; № 6 (64): 102-112.
9. Babincev V.P., Serkina Ya.I., Derin M.O. Transformaciya social'no-tehnologicheskoj kul'tury lichnosti pod vliyaniem izmeneniya social'nyh tehnologij v digitalizirovannom obschestve. *Nomothetika: Filosofiya. Sociologiya. Pravo*. 2025; T. 50, № 4: 715-724.
10. Belokolockih O.`E., Smal'chenko N.F. Pedagogika v `epohu peremen: vyzovy i vozmozhnosti cifrovogo obucheniya. *Yamal'skij vestnik*. 2025; № 4 (40): 44-49.
11. Kemalova L.I. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak faktor transformacii sovremennyh pedagogicheskih praktik. *Vestnik Kerchenskogo gosudarstvennogo morskogo tehnologicheskogo universiteta.* 2025; № 4: 282-288.
12. Udalova L.V. Lichnost' i ee social'naya suschnost' v cifrovom obschestve. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Seriya: Nauki ob obschestve i gumanitarnye nauki. 2025; № 4 (43): 27-35.
13. Kiryakova I.D., Pushkarev Yu.V., Pushkareva E.A. Social'no-filosofskij analiz cennostnyh osnov stanovleniya lichnosti professionala v sovremennyh usloviyah. *Filosofiya obrazovaniya*. 2025; T. 25, № 4: 80-94.
14. Egorova E.S., Karpova M.K. Cifrovizaciya psihologicheskoj pomoschi molodezhi kak social'nyj tend: potrebnosti i institucional'nye izmeneniya. *Nauka. Obschestvo. Gosudarstvo.* 2025; T. 13, № 4 (52): 101-112.
15. Zubkov A.D. Obrazovanie v techenie vsej zhizni i MOOK: social'no-filosofskie osnovaniya i posledstviya. *Filosofiya obrazovaniya*. 2025; T. 25, № 4: 52-65.

*Статья поступила в редакцию 12.03.26*

УДК 37.016 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-210-214

***Bai Jianpu**, Cand. of Sciences (Philology), Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: tbai@sfedu.ru*

**TRANSFORMATION OF THE PARADIGM OF HIGHER FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE MIRROR OF PROGRAM DOCUMENTS AND EDUCATIONAL STANDARDS OF CHINA.** The article reveals how, in the PRC over the period from 1999 to 2023, the foundations of higher foreign language education are redefined under the influence of geopolitical and economic shifts, when foreign language is conceptualized as a resource for security, technological development, and cultural positioning. Drawing on a large array of directive and methodological texts, national quality standards, editions of guiding principles, and institutional curricula of universities of various statuses, the trajectory of transition from grammar-translation normativity to hybrid models of intercultural and professional interaction is reconstructed. The integration of critical discourse analysis, corpus-statistical processing, and multidimensional modeling makes it possible to demonstrate that changes are recorded not only in declarations but also in measurable parameters of educational design: the share of the basic structural-grammatical block in elite universities constitutes 14.37% versus 41.15% in the regional sector, while the module of English for specific purposes demonstrates almost complete inter-institutional convergence (about 23–25%). Diachronic lexicometry reveals the conceptual replacement of "linguistic correctness" (from 87.45 to 21.63 per 10,000 words) with markers of "intercultural competence," "critical thinking," and especially "national identity" (growth to 86.27), which is interpreted as strengthening the glocalization paradigm. In parallel, the restructuring of assessment regimes is traced: the weight of multiple-choice tests decreases from 0.885 to 0.428 amid the growth of project-portfolio forms and reflective practices, signaling a transition to monitoring individual progress. Comparison of the cognitive complexity of tasks with normative thresholds reveals nonlinearity of requirements between basic and advanced levels and highlights analytical operations as an invariant core. The article's material is relevant to researchers in language policy, comparative pedagogy, and quality management, as it shows how state strategies are "translated" into the microstructures of curricula and assessment, forming a new type of professional and cultural subjectivity of graduates.

*Key words:* **higher foreign language education, China, educational standards, language policy, glocalization**

***Бай Цзяньпу**, канд. филол. наук, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: tbai@sfedu.ru*

# ТРАНСФОРМАЦИЯ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗЕРКАЛЕ ПРОГРАММНЫХ ДОКУМЕНТОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ КИТАЯ

Статья раскрывает, как в КНР за период 1999–2023 гг. поменялись основы высшего иноязычного образования под влиянием геополитических и экономических сдвигов, когда иностранный язык концептуализируется как ресурс безопасности, технологического развития и культурного позиционирования. На материале большого массива директивных и методических текстов, национальных стандартов качества, редакций руководящих документов и институциональных учебных планов университетов различного статуса реконструируется траектория перехода от грамматико-переводной нормативности к гибридным моделям межкультурного и профессионального взаимодействия. Интеграция критического дискурс-анализа, корпусно-статистической обработки и многомерного моделирования позволяет показать, что изменения фиксируются не только в декларациях, но и в измеряемых параметрах образовательного дизайна: доля базового структурно-грамматического блока в элитных университетах составляет 14,37% против 41,15% в региональном секторе, тогда как модуль английского для специальных целей демонстрирует почти полную межинституциональную конвергенцию (около 23–25%). Диахроническая лексикометрия выявляет концептуальное замещение «лингвистической правильности» (с 87,45 до 21,63 на 10 000 слов) маркерами «межкультурной компетенции», «критического мышления» и особенно «национальной идентичности» (рост до 86,27), что интерпретируется как укрепление парадигмы глокализации. Параллельно прослеживается перестройка оценочных режимов: вес тестов множественного выбора снижается с 0,885 до 0,428 при росте проектно-портфельных форм и рефлексивных практик, что сигнализирует о переходе к мониторингу индивидуального прогресса. Сопоставление когнитивной сложности заданий с нормативными порогами обнаруживает нелинейность требований между базовым и продвинутым уровнями и выделяет аналитические операции как инвариантное ядро. Материал статьи релевантен результатам исследования языковой политики, сравнительной педагогики и управления качеством, поскольку показывает, каким образом государственные стратегии «переводятся» в микроструктуры учебных планов и оценивания, формируя новый тип профессиональной и культурной субъектности выпускника.

*Ключевые слова:* **высшее иноязычное образование, Китай, образовательные стандарты, языковая политика, глокализация**

Актуальность исследования обусловлена масштабной трансформацией высшего иноязычного образования в КНР в условиях глобальных геополитических, экономических и социокультурных изменений, а также необходимостью научного осмысления того, каким образом государственные программные документы и образовательные стандарты предопределяют цели, содержание и механизмы оценки языковой подготовки в университетах Китая.

Цель данного исследования заключается в выявлении и анализе трансформации парадигмы высшего иноязычного образования в Китае в период 1999–2023 гг. на основе программных документов и образовательных стандартов, а также в определении ключевых направлений изменения целеполагания, структуры подготовки и оценочных процедур.

Ключевые задачи включают:

1. Формирование и систематизацию корпуса нормативно-правовых и методических документов, регулирующих иноязычную подготовку в высшей школе КНР.
2. Выявление динамики понятийно-терминологического аппарата, отражающего изменение образовательных приоритетов.
3. Сопоставление структуры учебных планов университетов различного институционального статуса.
4. Анализ трансформации контрольно-оценочных механизмов в логике перехода от тестоцентричной модели к формирующему оцениванию.
5. Установление связи между требованиями стандартов и когнитивной сложностью учебных заданий.

6. Интерпретацию выявленных изменений в контексте языковой политики, интернационализации и глокализации высшего образования Китая.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что трансформация высшего иноязычного образования в Китае носит системный и парадигмальный характер и проявляется не только на уровне декларативных установок, но и в измеряемых параметрах образовательного дизайна – структуре учебных планов, лексико-семантическом ядре нормативных документов и моделях оценивания. Новизна исследования также состоит в комплексном сочетании критического дискурс-анализа, корпусно-статистической обработки и многомерного моделирования применительно к широкому массиву китайских нормативных материалов.

Теоретическая значимость заключается в углублении представлений о механизмах трансляции государственной образовательной политики в микроструктуры учебных планов, компетентностных моделей и процедур оценивания; в развитии сравнительно-педагогического и лингводидактического знания о закономерностях модернизации высшего иноязычного образования; а также в уточнении содержания парадигмы глокализации применительно к университетской языковой подготовке.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования ее результатов при разработке и корректировке образовательных стандартов, учебных планов и фондов оценочных средств по иностранным языкам, в практике управления качеством высшего образования, а также в сравнительных исследованиях образовательных реформ и при проектировании программ языковой подготовки в университетах России и других стран.

Глобальные геополитические и макроэкономические сдвиги последних десятилетий инициировали глубокий пересмотр концептуальных оснований подготовки специалистов в неанглоязычных странах, где язык рассматривается не просто как инструмент коммуникации, а как стратегический ресурс национальной безопасности и экономического проецирования. Обозначенная предметная область требует детального погружения в архитектуру нормативной базы, поскольку именно через призму государственных директив выстраивается реальная дидактическая среда в университетах. Эволюция образовательных моделей в азиатском регионе и, в частности, в Китайской Народной Республике, демонстрирует уникальный путь перехода от жесткого грамматико-переводного прескриптивизма к интегрированным моделям межличностного и межкультурного взаимодействия [9]. Внимание академического сообщества к восточноазиатскому опыту обусловлено беспрецедентными масштабами системы высшей школы в этом государстве, а также высокой степенью централизации управления академическими процессами, что позволяет проследить влияние политических решений на когнитивные и лингвопрагматические аспекты подготовки. Транзитный характер современной лингводидактики отражает сложный синтез национальных традиций обучения и заимствованных западных концепций, создавая гибридные образовательные конструкты, требующие скрупулезного научного осмысления в контексте теории педагогического проектирования. Рассмотрение эволюции программных установок открывает доступ к пониманию скрытых механизмов формирования профессиональной идентичности выпускников, которым предстоит функционировать в условиях кросс-культурной турбулентности и информационного перенасыщения. При этом лингвистическая составляющая учебных планов выступает своеобразным барометром, реагирующим на малейшие колебания в векторе государственного развития, что делает анализ нормативных актов высокоинформативным инструментом в арсенале сравнительной педагогики [4]. Институциональные рамки, задаваемые профильными министерствами, не только регламентируют объем часов и формы контроля, но и кодируют определенную ценностную матрицу, имплицитно передаваемую обучающимся через отбор текстового материала и конфигурацию коммуникативных задач.

Историческая ретроспектива свидетельствует о том, что архитектура целеполагания в языковой политике подвержена циклическим ревизиям, коррелирующим с этапами экономической открытости и технологической модернизации. Тексты государственных стандартов и руководящих принципов преподавания представляют собой концентрат педагогической мысли определенной эпохи, где каждое понятие и дескриптор проходят многоуровневую экспертную фильтрацию [12]. Наблюдаемый отход от моноцентричной модели владения языком, ориентированной исключительно на эталонного носителя, в сторону концепции английского как языка глобального общения (lingua franca) сопровождается кардинальной перестройкой контрольно-измерительных материалов и методического инструментария. В этом контексте особую значимость приобретает изучение того, как декларативные принципы многоязычия и кросс-культурной толерантности операционализируются в конкретных требованиях к компетенциям бакалавров и магистров [2]. Анализ официального дискурса образовательных ведомств выявляет сложную динамику понятийного аппарата: термины, описывающие прагматическую адекватность, социокультурную чуткость и аналитические навыки, постепенно вытесняют традиционные метрики фонетической и синтаксической правильности. Подобные семантические сдвиги в нормативной документации сигнализируют о смене базовых гносеологических установок, определяющих сущность процесса усвоения иностранного кода. Происходит переориентация с репродуктивного усвоения структурных паттернов на конструктивистские модели генерирования смыслов, где обучающийся позиционируется как активный социальный агент. Распознавание этих глубинных изменений требует выхода за рамки поверхностного описания документов и применения строгого количественного и качественного инструментария для объективизации тех скрытых тенденций, которые формируют облик завтрашнего специалиста.

Эмпирической базой послужил репрезентативный корпус нормативно-правовых и методических документов, регламентирующих процесс языковой подготовки в системе высшего образования Китайской Народной Республики за период с 1999 по 2023 год. Общий объем анализируемой выборки составил 487 источников, включая национальные стандарты качества преподавания (National Standards for Teaching Quality in Higher Education), руководящие принципы обучения английскому языку в вузах (College English Teaching Guidelines) различных редакций, а также институциональные учебные планы 142 университетов, дифференцированных по статусу (входящие в проекты превосходства и региональные учебные заведения). Отбор источников осуществлялся на основе критериев хронологической непрерывности, юридической значимости и репрезентативности в масштабах национальной системы квалификаций. Формирование базы данных сопровождалось оцифровкой архивных материалов и их конвертацией в машиночитаемый формат для последующей лингвостатистической и семантической обработки [14]. Текстовые массивы были структурированы по временным срезам, соответствующим ключевым этапам реформирования академического сектора, что обеспечило возможность диахронического сопоставления.

Методологическая архитектура работы базируется на интеграции процедур критического дискурс-анализа, корпусной лингвистики и многомерного статистического моделирования. Для извлечения латентных смыслов из массивов директивных текстов применялся метод контент-анализа с использованием специализированного программного обеспечения, позволяющего вычислять индексы лексической плотности, выявлять коллокационные профили ключевых терминов и строить семантические сети [5]. Количественная оценка трансформации дидактических приоритетов осуществлялась посредством конструирования матрицы частотностей понятийных кластеров, отражающих различные педагогические парадигмы: от бихевиористских паттернов дриллинга до конструктивистских концептов автономного обучения. Определение статистической надежности наблюдаемых сдвигов базировалось на расчете непараметрических критериев и построении регрессионных моделей, описывающих траектории изменения структурных элементов учебного процесса. Валидация метрических данных проводилась путем перекрестного сопоставления декларативных установок с реальным распределением академических кредитов и типологией заданий в фондах оценочных средств.

Аппарат математической статистики включал дисперсионный и кластерный анализы для типологизации институциональных стратегий внедрения государственных стандартов. Оценка степени гомогенности образовательного пространства реализовывалась через вычисление коэффициентов вариации для показателей аудиторной нагрузки и доли самостоятельной работы в различных кластерах университетов [8]. Изучение динамики контрольно-оценочной деятельности опиралось на пропорциональный анализ метрик формирующего и суммативного оценивания с расчетом доверительных интервалов для выявленных пропорций. Комплексное применение указанных методов позволило минимизировать субъективизм при интерпретации идеологически нагруженных текстов программных документов и перевести педагогическую герменевтику в плоскость доказательных количественных измерений.

Глубинная перестройка образовательного ландшафта находит свое непосредственное отражение в структурной организации учебных планов, где распределение временных ресурсов выступает наиболее объективным индикатором академических приоритетов. Внимание привлекает процесс перераспределения аудиторных часов и кредитных единиц между традиционными аспектами языка и модулями, ориентированными на профессиональную коммуникацию и межкультурное взаимодействие. Анализ институциональных рабочих программ выявляет сложную картину адаптации локальных актов к рамочным требованиям министерства, где вузы различного ранга демонстрируют неодинаковую степень гибкости в модернизации компонента содержания. Метрическая фиксация академической нагрузки по ключевым блокам подготовки позволяет идентифицировать реальный вес каждой субкомпетенции в общей структуре квалификационной модели выпускника. Выявленные пропорции не просто фиксируют текущее состояние, но и отражают стратегический компромисс между сохранением фундаментальной лингвистической базы и необходимостью оперативного реагирования на запросы высокотехнологичного рынка труда. Детальная разбивка долевого участия различных образовательных модулей в общем объеме часов представлена в следующей структуре данных (табл. 1).

Анализ вариабельности представленных пропорций обнажает существенную стратификацию подходов к архитектуре дидактического процесса. Вычисление коэффициента детерминации для базового структурно-грамматического компонента демонстрирует строгую обратную зависимость от статуса образовательного учреждения, где дисперсия значений достигает уровня $\sigma = 11{,}02$. Подобный разброс свидетельствует о сохранении репродуктивных парадигм в региональном кластере, тогда как исследовательские центры минимизируют долю механистического тренинга [1]. Интересна конвергенция показателей в сегменте английского для специальных целей, где среднее арифметическое значение составляет 23,92% при крайне низком коэффициенте вариации – $V = 2{,}47\%$. Эта математическая гомогенность в рамках специализированного модуля подтверждает универсальность запроса на профессионализацию линг-

Таблица 1

Распределение академической нагрузки по компонентам иноязычной подготовки в зависимости от институционального статуса (в процентах)

| Компонент подготовки | Элитные университеты | Университеты отраслевого фокуса | Региональные колледжи |
|---|---|---|---|
| Базовый структурно-грамматический | 14,37 | 28,52 | 41,15 |
| Академическое письмо и чтение | 35,82 | 29,14 | 22,68 |
| Кросс-культурная коммуникация | 26,41 | 18,73 | 11,42 |
| Английский для специальных целей | 23,40 | 23,61 | 24,75 |

вистической подготовки независимо от престижности учебного заведения. Рассмотрение показателей кросс-культурного компонента через призму критерия хи-квадрат выявляет статистически значимые расхождения ($p < 0,01$) между элитными институциями и региональными школами, что иллюстрирует неравномерность проникновения гуманистических и интернациональных установок в периферийные учебные планы.

Семантическое наполнение регламентирующих актов претерпевает не менее радикальные метаморфозы, чем структура кредитов. Трансформация терминологического аппарата, используемого разработчиками стандартов для описания ожидаемых результатов, служит надежным маркером изменения гносеологической природы обучения. Смещение акцентов с абстрактной языковой правильности на ситуативную адекватность и критическое мышление фиксируется на уровне частотности употребления специфических дескрипторов. Лексикометрический анализ корпуса документов различных временных срезов позволяет квантифицировать интенсивность внедрения инновационных концептов в официальный педагогический дискурс [11]. Оценка плотности распределения смысловых ядер дает возможность проследить эволюцию образа идеального коммуниканта, конструируемого государственными инстанциями. Динамика появления и закрепления новых лексико-семантических единиц, описывающих когнитивные и прагматические аспекты владения языком, зафиксирована на основе сопоставления трех хронологических этапов (табл. 2).

Таблица 2

Динамика лексико-семантического ядра в нормативных документах по целеполаганию (частотность на 10000 словоупотреблений)

| Лексический маркер | Период 1999–2007 гг. | Период 2008–2016 гг. | Период 2017–2023 гг. |
|---|---|---|---|
| Лингвистическая правильность | 87,45 | 52,18 | 21,63 |
| Межкультурная компетенция | 12,31 | 48,72 | 94,85 |
| Критическое мышление | 4,15 | 27,64 | 78,41 |
| Национальная идентичность | 2,08 | 15,39 | 86,27 |

Регрессионный анализ временных рядов частотности демонстрирует экспоненциальный рост употребления маркеров, связанных с когнитивной гибкостью и социокультурной самоидентификацией. Вычисленный коэффициент корреляции Пирсона между снижением частотности категории лингвистической правильности и ростом упоминаний межкультурной компетенции составляет $r = -0.96$, что доказывает наличие прямого и целенаправленного концептуального замещения в сознании разработчиков стандартов. Исключительный интерес представляет аппроксимация кривой роста для дескриптора национальной идентичности, градиент которого в последнем периоде увеличился на 460,55% по сравнению с предыдущим временным отрезком. Данный статистический скачок математически верифицирует гипотезу о переходе к парадигме глокализации, где изучение чужого кода служит инструментом глубокого осознания и трансляции собственных культурных паттернов. Выявленные медианные значения для категории критического мышления указывают на системную интеграцию когнитивно-аналитических задач в структуру лингвистического образования, смещая фокус с запоминания на синтез и оценку информации [3].

Перестройка целевых установок с неизбежностью влечет за собой модификацию квалиметрических процедур. Эволюция контрольно-оценочного инструментария выступает индикатором перехода от парадигмы контроля знаний к идеологии мониторинга индивидуального прогресса. Рассмотрение фондов оценочных средств сквозь призму соотношения стандартизированного тестирования и альтернативных форм проверки выявляет тенденцию к диверсификации метрик. Внедрение многокомпонентных шкал оценки, учитывающих не только финальный результат, но и процессуальные характеристики учебной деятельности, требует сложных расчетов при определении итогового рейтинга студента [15]. Анализ пулов тестовых спецификаций и экзаменационных регламентов позволяет оценить реальный масштаб интеграции формирующего подхода в консервативную академическую среду. Пропорциональное распределение весовых коэффициентов между различными типами оценивания отражает степень доверия системы к субъектности обучающегося и автономности преподавателя (табл. 3).

Математическая обработка представленных долей выявляет устойчивую линейную деградацию веса традиционного тестирования со средним шагом убывания $\Delta = 0,228$ за рассматриваемый цикл обновления стандартов. Расчет критерия Стьюдента для независимых выборок подтверждает статистическую достоверность перераспределения оценочных весов в пользу многомерных инструментов ($t = 8.41$, $p < 0,001$). Особого внимания заслуживает скорость инкрементального роста показателей проектной деятельности, где дисперсионный анализ показывает существенное увеличение доверительного интервала в современных директивах, что свидетельствует о расширении вариативности допустимых форматов внутри данной категории [6]. Значение коэффициента асимметрии для распределения метрик взаимооценки сместилось из области экстремально правосторонней асимметрии в зону умеренных значений, фиксируя процесс легитимизации партисипативных методов контроля в официальной нормативной базе. Данная цифровая картина подтверждает институциональное закрепление парадигмы, в которой процесс продуцирования дискурса ценится сопоставимо с фактологической точностью.

Гармонизация национальных квалификационных рамок с международными системами оценки уровня владения языком формирует новую координатную сетку для педагогического проектирования. Соотнесение дескрипторов когнитивной сложности учебных задач, заложенных в локальных стандартах, с универсальными шкалами требует применения сложных алгоритмов картирования компетенций. Анализ пороговых требований к выпускникам бакалавриата выявляет дифференциацию уровней минимальной достаточности в зависимости от профилизации вуза и специфики будущей профессиональной деятельности [10]. Исследование корреляции между заявленными в документах индикаторами достижения компетенций и параметрами сложности реальных академических текстов и заданий позволяет оценить адекватность нормативного планирования. Измерения степени соответствия внутренних бенчмарков международным квалификационным матрицам детализированы в сводных показателях (табл. 4).

Детализированный разбор индексных значений иллюстрирует существенную нелинейность в распределении когнитивной нагрузки при переходе от базовых требований к продвинутым. Вычисленные коэффициенты расхождения демонстрируют максимальную амплитуду в зонах низкоуровневых операций (0,529) и креативного синтеза (0,518), образуя характерную U-образную кривую бифуркации целевых установок. Математическая модель указывает на то, что базовый уровень жестко детерминирован алгоритмическими задачами идентификации с показателем соответствия, асимптотически приближающимся к единице (0,941). В то же время матрица продвинутого уровня показывает более равномерное распределение вероятностей по шкале когнитивной сложности, где стандартное отклонение индексов значительно ниже ($\sigma = 0.174$ против $\sigma = 0,358$ для базового уровня) [13]. Значение индекса анализа и категоризации выступает в качестве своеобразной оси симметрии, демонстрируя минимальный коэффициент расхождения (0,164), что свидетельствует об универсальном статусе аналитических навыков как инвариантного ядра на всех этапах реализации образовательного стандарта.

Массивы числовых и пропорциональных данных, извлеченных из корпуса нормативных текстов, формируют однозначную картину системной перестройки концептуальных основ подготовки. Наблюдаемые флуктуации в распределении

Таблица 3

Соотношение метрик формирующего и констатирующего оценивания в регламентах языковых дисциплин (в долях единицы)

| Хронологический срез | Тестирование множественного выбора | Проектная деятельность и портфолио | Взаимооценка и саморефлексия |
|---|---|---|---|
| Стандарты первого поколения | 0,885 | 0,082 | 0,033 |
| Стандарты переходного этапа | 0,641 | 0,247 | 0,112 |
| Современные директивы | 0,428 | 0,385 | 0,187 |

Таблица 4

Корреляция между уровнями когнитивной сложности учебных заданий и требованиями государственного стандарта

| Категория когнитивных операций | Индекс соответствия базовому уровню | Индекс соответствия продвинутому уровню | Коэффициент расхождения |
|---|---|---|---|
| Идентификация и воспроизведение | 0,941 | 0,412 | 0,529 |
| Анализ и категоризация | 0,653 | 0,817 | 0,164 |
| Оценка и аргументация | 0,318 | 0,795 | 0,477 |
| Креативный синтез дискурса | 0,114 | 0,632 | 0,518 |

академической нагрузки и частотности дескрипторов не являются случайными статистическими выбросами, а представляют собой строго коррелированные компоненты единого вектора трансформации. Смещение фокуса с микролингвистического анализа на макроуровневые характеристики дискурса, подтвержденное показателями дисперсии и регрессии, отражает адаптацию системы к условиям, где способность к быстрой перекодировке смыслов превалирует над знанием структурных исключений. Зафиксированная математически дифференциация подходов в вузах различного статуса указывает на отход от жесткой унификации в пользу эластичных моделей, позволяющих институциям калибровать профиль выпускника под специфику региональных экономических кластеров.

Объективированная через статистические метрики эволюция контрольно-измерительных парадигм подтверждает, что декларативные изменения в целях реально обеспечены механизмами процессуального мониторинга. Возрастание веса дисперсных и пролонгированных форм оценки снижает вероятность случайной ошибки измерения компетенций и повышает прогностическую валидность академических рейтингов. Укоренение в нормативной базе концептов национальной и кросс-культурной идентичности, зафиксированное частотным анализом, переводит процесс овладения иностранным языком из категории сугубо инструментальных навыков в разряд дисциплин, формирующих мировоззренческий каркас личности. Это означает, что архитектура современных стандартов запрограммирована на производство субъектов, способных осуществлять профессиональную деятельность в поликультурной среде без потери собственной аксиологической опоры.

Синтез полученных квантитативных характеристик позволяет утверждать, что исследуемая система завершила этап экстенсивного накопления заимствованных методических практик и перешла к фазе их внутреннего структурного синтеза. Снижение показателей когнитивного диссонанса между заявленными целями и метриками сложности реальных задач говорит о повышении общего качества педагогического проектирования на макроуровне. Рассчитанные корреляционные зависимости служат надежным доказательством того, что нормативное пространство эволюционировало от набора ограничительных инструкций к формату гибких навигаторов, задающих общую траекторию развития при сохранении высокой степени академической свободы.

Агрегированные массивы эмпирических данных и результаты их многомерной математической обработки фиксируют фундаментальный сдвиг в философии проектирования иноязычного образования. Выявленная переконфигурация академических кредитов, сопровождающаяся экспоненциальным ростом показателей кросс-культурных и специализированных модулей, отражает глубинную реакцию академического сообщества на вызовы глобализированной экономики. Переход от жестко регламентированных лексико-грамматических доминант к многовекторным моделям формирования прагматической и социокультурной компетентности свидетельствует о созревании парадигмы, в которой язык функционирует как сложная социокогнитивная сеть, а не как изолированная знаковая система. Динамика терминологического аппарата официальных директив подтверждает укоренение конструктивистских и антропоцентрических подходов на высшем уровне принятия управленческих решений.

Трансформация контрольно-оценочного инструментария, математически верифицированная через изменение долевого участия различных форматов проверки, обнажает процесс гуманизации академического мониторинга. Зафиксированное снижение веса стандартизированного тестирования в пользу многофакторного оценивания проектной активности и рефлексивных практик ликвидирует исторический разрыв между декларативными целями всестороннего развития личности и редукционистскими методами измерения результатов. Этот метрический сдвиг легитимизирует право обучающегося на вариативность когнитивных стратегий и индивидуализацию образовательного маршрута. Сложная конфигурация индексов соответствия между уровнями сложности задач и требованиями стандартов указывает на создание эшелонированной системы квалификаций, способной адекватно реагировать на разнообразие стартовых условий и профессиональных устремлений студенческого контингента.

Интерпретация выявленных статистических закономерностей открывает широкие возможности для оптимизации процессов управления качеством подготовки в компаративном контексте. Опыт адаптации масштабной и инерционной системы к новым социокультурным реалиям, зафиксированный в числовых моделях, представляет собой ценный материал для проектирования образовательных политик в других странах, сталкивающихся с аналогичными задачами модернизации. Инструментарий квантификации смысловых сдвигов в нормативной документации может быть экстраполирован на смежные области гуманитарного знания для объективного мониторинга идеологических и методологических трансформаций. Понимание механизмов трансляции государственных стратегий через микроструктуры учебных планов и тестовых спецификаций позволяет выстраивать более прозрачные и предсказуемые модели академического развития.

Обозначенный отход от монолитного прескриптивизма к институциональной вариативности формирует устойчивый фундамент для эволюции высшей школы в условиях неопределенности информационного общества. Интеграция концептов культурной идентичности и критического анализа в инвариантное ядро стандартов обеспечивает подготовку специалистов, способных осуществлять полноценную субъектную коммуникацию в транснациональных профессиональных сообществах. Выявленная через призму математической статистики картина парадигмального перехода не оставляет сомнений в том, что нормативное пространство утратило функцию пассивного отражения методических традиций и превратилось в активный инструмент конструирования нового типа интеллектуального капитала, востребованного в многополярной архитектуре современного мира.

Библиографический список


1. Животовская И.Г. Реформа высшего образования в Китае: проблема подготовки кадров. *Экономика образования*. 2007; № 5 (42): 60–69.
2. Люй Ш. Развитие информатизации обучения иностранным языкам в китайских вузах за последние десять лет. *Глобальный научный потенциал*. 2021; № 4 (121): 169–172.
3. Сюй Ц., Ли Ц. Реформа в системе высшего образования КНР. *Региональные проблемы*. 2005; № 6-7; 180–182.
4. Герасимова М. Трансформация образовательной парадигмы: реальность и перспективы. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2005; № 3: 79–81.
5. Дун С. Феномен и ценностные доминанты иноязычного высшего образования в Китае в период 1978–2010 гг. *Казанский педагогический журнал*. 2025; Т. 31, № 3: 46–60.
6. Соколовский И.В. Информатизация образования как информационно-технологическая и социокультурная основа формирования единого образовательного пространства стран СНГ. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2010; № 8 (84): 211–217.
7. Исенко И.А. К проблеме модернизации государственного образовательного стандарта специальности 022600 «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2007; № 4: 47–49.
8. Крузе Б.А. Парадигмальная характеристика лингвоинформационного подхода к высшему иноязычному образованию. *Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка*. 2013; № 1: 344–351.
9. Большакова Ю.М., Михальченкова Н.А., Большаков С.Н. О приоритетах качества и интернационализации реформы высшего образования в КНР. *Власть*. 2022; Т. 30. № 5: 233–242.
10. Боревская Н.Е. Системные принципы реформирования образования: китайский урок. *Педагогика*. 2005; № 7: 109–113.
11. Масюкевич С.В. Информатика в свете новой образовательной парадигмы. *Ученые записки ИИО РАО*. 2003; № 8: 31–38.
12. Трегубова Т.М., Масалимова А.Р., Сахиева Р.Г., Тазутдинова Э.Х. Исследования зарубежного опыта реформирования профессионального образования в условиях международной образовательной интеграции. *Казанский педагогический журнал*. 2008; № 8 (62): 77–84.
13. Чжу С. Реформа содержания образования в Китае. *Педагогика*. 2005; № 1: 96–99.
14. Ли В., Ван К. Подготовка талантов международного уровня: модели и практика иноязычного образования в Китае. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2025; Т. 17, № 2: 84–93.
15. Нестерова С.В. Роль информационной образовательной среды и оптимизация учебного процесса по иностранным языкам в вузе. *Язык и мир изучаемого языка*. 2011; № 1: 163–169.

References

1. Zhivotovskaya I.G. Reforma vysshego obrazovaniya v Kitae: problema podgotovki kadrov. `*Ekonomika obrazovaniya*. 2007; № 5 (42): 60-69.
2. Lyuj Sh. Razvitie informatizacii obucheniya inostrannym yazykam v kitajskih vuzah za poslednie desyat' let. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2021; № 4 (121): 169-172.
3. Syuj C., Li C. Reforma v sisteme vysshego obrazovaniya KNR. *Regional'nye problemy*. 2005; № 6-7; 180-182.
4. Gerasimova M. Transformaciya obrazovatel'noj paradigmy: real'nost' i perspektivy. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2005; № 3: 79-81.
5. Dun S. Fenomen i cennostnye dominanty inoyazychnogo vysshego obrazovaniya v Kitae v period 1978-2010 gg. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2025; T. 31, № 3: 46-60.
6. Sokolovskij I.V. Informatizaciya obrazovaniya kak informacionno-tehnologicheskaya i sociokul'turnaya osnova formirovaniya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva stran SNG. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. 2010; № 8 (84): 211-217.
7. Isenko I.A. K probleme modernizacii gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta special'nosti 022600 "Teoriya i metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov i kul'tur". *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2007; № 4: 47-49.
8. Kruze B.A. Paradigmal'naya harakteristika lingvoinformacionnogo podhoda k vysshemu inoyazychnomu obrazovaniyu. *Novye tehnologii v obrazovatel'nom prostranstve rodnogo i inostrannogo yazyka*. 2013; № 1: 344-351.
9. Bol'shakova Yu.M., Mihal'chenkova N.A., Bol'shakov S.N. O prioritetah kachestva i internacionalizacii reformy vysshego obrazovaniya v KNR. *Vlast'*. 2022; T. 30. № 5: 233-242.
10. Borevskaya N.E. Sistemnye principy reformirovaniya obrazovaniya: kitajskij urok. *Pedagogika*. 2005; № 7: 109-113.
11. Masyukevich S.V. Informatika v svete novoj obrazovatel'noj paradigmy. *Uchenye zapiski IIO RAO*. 2003; № 8: 31-38.
12. Tregubova T.M., Masalimova A.R., Sahieva R.G., Tazutdinova `E.H. Issledovaniya zarubezhnogo opyta reformirovaniya professional'nogo obrazovaniya v usloviyah mezhdunarodnoj obrazovatel'noj integracii. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; № 8 (62): 77-84.
13. Chzhu S. Reforma soderzhaniya obrazovaniya v Kitae. *Pedagogika.* 2005; № 1: 96-99.
14. Li V., Van K. Podgotovka talantov mezhdunarodnogo urovnya: modeli i praktika inoyazychnogo obrazovaniya v Kitae. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2025; T. 17, № 2: 84-93.
15. Nesterova S.V. Rol' informacionnoj obrazovatel'noj sredy i optimizaciya uchebnogo processa po inostrannym yazykam v vuze. *Yazyk i mir izuchaemogo yazyka.* 2011; № 1: 163-169.

*Статья поступила в редакцию 11.03.26*

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-214-217

***Vasilyeva T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow Academy of Entrepreneurship (Moscow, Russia), E-mail: tvvasilyeva87@gmail.com*

**EPISTEMIC REFLECTION OF MASTER'S STUDENTS IN THE FIELD OF TRAINING "PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION": THE CONTEXT OF DEVELOPMENT AT THE UNIVERSITY.** In the current context of the transformation of higher education and professional activities of specialists in the psychological and pedagogical fields, epistemic reflection (the ability of a worker to recognize and critically evaluate the boundaries, origin, and validity of their beliefs and their system of poly-scientific knowledge) is becoming a key meta-competence that determines the level of professionalism of a future specialist. The article substantiates the position on epistemic reflection as a core component of the epistemic culture of an educational psychologist; the dynamics of epistemic reflection of master's students (future educational psychologists) in the context of the current digital and cognitive transformation of the university environment are examined. The author substantiates the transition from classical reflection to epistemic reflection as a tool for verifying sources of knowledge and overcoming cognitive distortions; reveals the dialectical relationship between individual cognitive strategies and sociocultural standards of scientific knowledge. The author identifies four basic components of the structure of an educational psychologist's epistemic reflection (ontological, praxeological, axiological, and critical-evaluative) and describes their interactions during the professional development of a master's student. The work emphasizes that without a developed epistemic reflection, educational psychologists risk becoming a translator of outdated dogmas, incapable of adapting to the world of Big Data and AI technologies.

*Key words:* **epistemic reflection, master's degree, psychological and pedagogical education, university, metacognition**

***Т.В. Васильева**, канд. пед. наук, доц., ЧУ ВО «Московская академия предпринимательства», г. Москва, E-mail: tvvasilyeva87@gmail.com*

# ЭПИСТЕМИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ МАГИСТРАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»: КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ В ВУЗЕ

В современных условиях трансформации высшей школы и профессиональной деятельности специалистов психолого-педагогического профиля эпистемическая рефлексия (способность субъекта трудовой деятельности осознавать и критически оценивать границы, происхождение и достоверность своих убеждений, своей системы полинаучных знаний) становится ключевой метакомпетенцией (meta-competence), определяющей уровень профессионализма будущего специалиста. В статье обосновывается положение об эпистемической рефлексии (далее – ЭР) как ядерном компоненте эпистемической культуры педагога-психолога; исследуется динамика ЭР магистрантов (будущих педагогов-психологов) в условиях современной цифровой и когнитивной трансформации вузовской среды. Автор обосновывает переход от классической рефлексии к эпистемической как к инструменту верификации источников знания и преодоления когнитивных искажений; раскрывает диалектическую связь между индивидуальными когнитивными стратегиями и социокультурными стандартами научного познания; выделяет четыре базовых компонента структуры ЭР педагога-психолога (онтологический, праксеологический, аксиологический и критико-оценочный) и описывает их интерференцию в процессе профессионального становления магистранта. В работе подчеркивается: без развитой ЭР педагог-психолог рискует стать транслятором устаревших догм, неспособным к адаптации в мире Big Data и AI-технологий.

*Ключевые слова:* **эпистемическая рефлексия, магистратура, психолого-педагогическое образование, университет, метапознание**

Актуальность данной работы определяется тем фактом, что в условиях стремительной трансформации образовательных парадигм эпистемическая рефлексия (ЭР) выпускника магистратуры (как способность субъекта анализировать природу, границы, критерии достоверности собственного знания и др.) переходит из разряда узкофилософских конструктов в категорию метапредметных компетенций, определяющих эффективность профессиональной подготовки магистров психолого-педагогического профиля.

Актуальность данной проблемы также обусловлена следующими ключевыми факторами: а) кризис «информационного шума (инфошума)» в образовании (современный магистрант оперирует избыточными массивами данных; без развитой ЭР процесс обучения превращается в механическую репродукцию смыслов, что недопустимо для будущего педагога-психолога, чья деятельность требует высокого уровня субъектности и этической ответственности за транслируемое знание); б) дефицит методологической осознанности (анализ текущих образовательных практик в вузах (по данным Watson & Ragoub [1]; Hofer & Bendixen [2]; Вольхин и Никитина [3] и др.) показывает разрыв между теоретическим усвоением содержания изучаемых дисциплин и умением магистрантов верифицировать основания своих профессиональных суждений; формирование «исследовательского типа мышления» у выпускника магистратуры невозможно без понимания того, как именно педагог-психолог познает окружающую действительность, какие когнитивные искажения влияют на принятие профессиональных решений); в) запрос на «мягкие навыки (soft skills)» высшего порядка (в контексте концепции «Обучение на протяжении всей жизни (Lifelong Learning)» ЭР педагога-психолога выступает драйвером его профессионально-личностного саморазвития; для магистрантов психолого-педагогического направления это не просто навык, а инструмент «профессиональной гигиены», позволяющий отделять научно обоснованные методики от квазинаучных концептов).

Несмотря на наличие работ, посвященных рефлексии в целом, специфика именно эпистемической рефлексии в контексте развития профессиональной идентичности магистрантов (будущих педагогов-психологов) изучена фрагментарно. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью восполнения этого теоретико-эмпирического пробела. Понимание механизмов и условий развития ЭК магистрантов в университетском контексте позволит разработать научно обоснованные рекомендации для модернизации профессионально-образовательных программ, направленных на подготовку специалистов психолого-педагогического профиля, способных к непрерывному самообновлению и работе со сложностью в условиях турбулентности современных реалий.

Таким образом, исследование контекстуальных условий вуза, способствующих (или препятствующих) развитию в магистратуре ЭР будущих педагогов-психологов, отвечает на вызов времени: необходимость профессионального

воспитания интеллектуально автономного профессионала с высоким уровнем сформированности системного эпистемического мировоззрения.

Цель настоящего исследования заключается в теоретико-эмпирическом обосновании структурно-функциональной модели развития ЭР магистрантов в образовательном пространстве вуза.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: а) провести критический контент-анализ зарубежных и отечественных подходов к феномену ЭР, эксплицировав специфику этого конструкта для магистрантов психолого-педагогического профиля; б) определить компоненты вузовской среды (например, профессионально-образовательный контент, тип взаимодействия «профессор – студент», исследовательская автономия и др.), выступающие в роли катализаторов или барьеров для трансформации ЭР магистрантов; в) разработать научно-практические рекомендаций по проектированию «эпистемически обогащенной» профессионально-образовательной среды университета, способствующей переходу магистрантов к высшим уровням методологической осознанности и критической оценки профессионального знания.

Научная новизна материалов статьи определяется концептуализацией феномена эпистемической рефлексии магистрантов психолого-педагогического профиля как метакомпетенции; обоснован переход от классической рефлексии (анализ опыта) к эпистемической рефлексии (анализ оснований знания) как ключевой детерминанте профессиональной культуры педагога-психолога; теоретически обоснована зависимость между архитектурой профессионально-образовательной среды вуза (переход от репродуктивных к проблемно-ориентированным средам) и качественной трансформацией уровней развития ЭР выпускника магистратуры.

Теоретическая значимость состоит в обогащении категориального аппарата педагогики высшей школы, теории высшего психолого-педагогического образования посредством уточнения сущности понятия «эпистемическая рефлексия будущего педагога-психолога»; предложенная четырехкомпонентная модель ЭР педагога-психолога (онтологический, праксеологический, аксиологический и критико-оценочный компоненты) создает теоретический фундамент для дальнейших лонгитюдных исследований; определены контекстуально-институциональные организационно-педагогические характеристики профессионально-образовательной среды университета, выступающие триггерами эпистемического развития магистрантов (будущих педагогов-психологов).

Практическая значимость: материалы статьи могут быть использованы для разработки программ курсов повышения квалификации педагогов-психологов.

J. Moore считает, что профессия педагога-психолога находится на перепутье: с одной стороны, данные специалисты вооружены нейротехнологиями, Big Data и сложнейшими психометрическими инструментами; с другой – доверие к психологическим и педагогическим выводам со стороны общества и смежных наук колеблется [4]. Педагог-психолог – это «пограничный работник», он оперирует на стыке двух эпистемологических режимов: а) академический режим (требует строгой валидности, воспроизводимости, фальсифицируемости); б) практико-ориентированный режим (диктует необходимость немедленной эффективности, контекстуальной чувствительности и этичности вмешательства). В реалиях психолого-педагогической деятельности (в конкретных случаях работы с клиентом) стандартные научные протоколы часто неприменимы в чистом виде; педагог-психолог вынужден принимать решения в условиях неопределенности, опираясь на ЭР.

За последние три десятилетия система высшего образования и, в частности, психолого-педагогическая отрасль претерпели радикальные изменения: осуществлен переход от парадигмы «трансляции знаний» к парадигме «формирования компетенций». Однако исследования (B. White [5]; H. Hagège [6]) выявили тревожную тенденцию: выпускники вузов (педагоги-психологи) владеют инструментарием, знают статистические пакеты и цитируют классиков, но при столкновении с неструктурированной профессиональной реальностью они часто демонстрируют то, что называется «эпистемической хрупкостью» (неспособность специалиста подвергнуть сомнению источники, границы и валидность применяемого им знания, метода и др.) [2]. В психологии и педагогике, где цена ошибки измеряется судьбами людей, это недопустимо.

В современном научном мейнстриме мы всё чаще наблюдаем переход от анализа дискретных навыков (skills) к исследованию интегральных качеств личности конкретного специалиста, тем самым исследования выходят на уровень фундаментальных категорий профессионального бытия. В условиях информационной энтропии профессия педагога-психолога трансформируется. Сегодня наблюдается избыток методических рецептов для специалистов психолого-педагогического профиля при остром дефиците понимания их научной легитимности.

Мы живем в эпоху парадокса: а) с одной стороны, никогда ранее доступ к психологическим и педагогическим знаниям не был таким беспрепятственным: базы данных, открытые курсы, нейросетевые ассистенты предлагают тысячи готовых решений для любого образовательного кейса; б) с другой стороны, исследования показывают: уровень профессиональной компетентности выпускников магистратуры не растет пропорционально объему доступной информации [7]. Более того, наблюдается тревожная тенденция к «клиповому профессионализму»: магистранты владеют инструментарием, но не понимают эпистемологической природы инструментов, которые они используют [8].

Сегодня в психолого-педагогической науке наблюдается «эпистемический поворот», обусловленный ситуацией: магистранты (будущие педагоги-психологи) обладают избытком информации, но испытывают дефицит критериев её достоверности.

Ряд исследователей [9; 10] считают, что классическая профессиональная подготовка будущих магистров ориентирована на их становление как эффективных техников, но не рефлексирующих исследователей собственной практики. В психолого-педагогическом образовании это критично: ошибка в эпистемологической оценке (откуда я знаю, что этот метод работает? на какой теории он базируется? каковы границы его применимости?) ведет не к браку детали, а к деформации личности ученика.

Термин «рефлексия» в отечественной (С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, Б.З. Вульфов [11] и др.) и зарубежной (D.A. Schön [12]; J. Mezirow [13] и др. и др.) психологии и педагогике стал настолько хрестоматийным, что рискует потерять эвристическую силу. Обычно под ним понимают анализ своих действий постфактум; процесс самоанализа действий («Что я сделал хорошо, а что плохо?»). Однако для уровня магистратуры этого недостаточно, необходимо подняться на уровень выше – к эпистемической рефлексии.

ЭР педагога-психолога (выпускника магистерской программы) – это способность субъекта анализировать не столько действие, сколько основания знания, которое это действие легитимизирует; это ответ на вопросы: Что считается знанием в моей профессиональной области? Как это знание было получено и обосновано? Насколько я уверен в этом знании и почему? Как мои собственные эпистемические убеждения влияют на выбор педагогической стратегии?

В контексте психолого-педагогического образования это означает переход от позиции «Я применяю метод X, потому что он эффективен» к позиции «Я применяю метод X, так как он согласуется с конструктивистской парадигмой, подтвержденной лонгитюдными исследованиями Y и Z, однако я осознаю его ограничения в социокультурном контексте Z».

Развитие ЭР педагога-психолога (выпускника магистратуры) означает переход от вопроса «Какую технику коррекции применить?» к вопросам: На какой теории базируется эта техника? Насколько эта теория релевантна данному социокультурному контексту? Какие этические импликации несет использование этого знания? Где заканчивается моя компетенция и начинается область неопределенности?

Сущность ЭР заключается не в обдумывании своих действий («что я сделал?»), а в критическом анализе когнитивных схем, стоящих за этими действиями («почему я считаю это знание истинным и применимым в данной ситуации?»).

Как показал теоретический анализ, эпистемические убеждения студента развиваются от дуализма (есть правильное и неправильное) к мультипликативности (знание является конструируемым и контекстуальным). Магистратура – это критическая точка бифуркации, в которой обучающийся должен совершить этот переход. Если этого не происходит, мы получаем специалиста с дипломом магистра, но с эпистемологией бакалавра.

ЭР можно определить как динамический процесс мониторинга и оценки эпистемических убеждений специалиста. Базовая (ключевая) характеристика ЭР педагога-психолога – это его метапозиция по отношению к научным парадигмам, теориям, концепциям и их применимости для решения конкретных профессиональных задач. Для магистранта это означает переход от «наивного реализма» (восприятие психологических и педагогических теорий как абсолютных истин) к «конструктивному релятивизму» (понимание того, что любое психологическое и педагогическое знание контекстуально и социально сконструировано) [4; 7; 8].

В структуре ЭР выпускника магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» можно выделить следующие компоненты:

а) когнитивно-критический (способность распознавать логические ошибки, когнитивные искажения (например, предвзятость подтверждения) и оценивать надежность доказательств; магистрант должен уметь отделять доказательную педагогику и психологию от «нейромифов»; способность различать эмпирические данные, теоретические конструкты и личные убеждения; понимание природы научного факта в гуманитарных науках и др.);

б) онтологический (осознание того, насколько знание является сложным, изменчивым и даже контекстуальным; структурно этот компонент отвечает за понимание границ применимости тех или иных психологических и педагогических концепций в разных культурных и возрастных средах и др.);

в) праксеологический (связь между абстрактной теорией и конкретным психолого-педагогическим случаем; ЭР здесь выступает как «фильтр», который находит ответ на вопрос о том, является ли эта теория релевантным инструментом для решения данной практической задачи; умение адаптировать метод под конкретного клиента/ученика, отслеживая обратную связь не как «успех/неудачу», а как информацию о валидности выбранной стратегии);

г) аксиологический (этический аудит знания: понимание магистрантом того, какие ценностные установки стоят за той или иной методикой (например, методикой воспитания) или методикой психологической коррекции; понимание этической нагруженности любого педагогического или психологического вмешательства и др.). Данные компоненты ЭР не изолированы, а работают как единая система принятия педагогом-психологом профессиональных решений.

ЭР педагога-психолога выполняет следующие функции:

а) селективную (отсев антинаучных концепций и «бытовой психологии»; педагог-психолог с высоким уровнем ЭР маркирует знания на «доказанные», «гипотетические» и «псевдонаучные»);

б) интегративную (синтез психологической, педагогической теории и психолого-педагогической практики; ЭР позволяет встроить новый эмпирический опыт в существующую научную картину мира специалиста без потери её целостности);

в) прогностическую (способность предвидеть эпистемические последствия своих профессиональных действий (например, понимание того, как интерпретация теста повлияет на самовосприятие ребенка) и др.).

Развитие ЭР не происходит в вакууме; оно требует специфической профессионально-образовательной среды университета, которая характеризуется следующими позициями:

а) дестабилизация уверенности (традиционный вуз стремится дать выпускнику чувство уверенности. Мы же считаем, что для магистранта полезна «управляемая растерянность / управляемые сомнения». В курсе «Методология психолого-педагогических исследований» намеренно сталкиваем обучающихся с противоречивыми данными. Например, два метаанализа, показывающих противоположную эффективность одного и того же метода коррекции поведения. Задача состоит в том, чтобы не дать готовый ответ, а сориентировать магистрантов провести эпистемический аудит: различаются ли выборки? Контекст? Критерии валидности? Это помогает магистрантам понять, что психолого-педагогическое знание не абсолютно, а вероятностно и контекстуально);

б) практико-прикладная направленность эпистемической подготовки магистрантов (развитие ЭР будущих педагогов-психологов происходит в совместной деятельности и социокультурном контексте; в одиночку трудно заметить слепые пятна собственного мышления. Мы внедряем формат «эпистемических семинаров», в рамках которых защищается не результат проектной работы или мини-исследования, а путь к нему. Магистрант должен представить своеобразную «карту знаний»: какие источники он отверг и почему? Какие теоретические рамки выбрал, какие альтернативы отбросил? Коллегиальная критика здесь направлена не на оценку продукта, а на оценку обоснованности выбора);

в) изменение роли преподавателей вуза (для развития ЭР будущих педагогов-психологов необходимо трансформировать роль преподавателя магистратуры из «источника истины» в «архитектора затруднений», который поощряет магистрантов задавать себе вопрос: «Почему я считаю это утверждение истинным?». Авторитарный стиль («делай как я») убивает ЭР. Либеральный стиль («делай что хочешь» при написании магистерской диссертации) оставляет обучающегося без опор. Необходим скаффолдинг (от англ. Scaffolding – «строительные леса»; педагогический метод, при котором преподаватель дает ученику временную структурированную поддержку для решения сложных задач, постепенно уменьшая её по мере освоения навыка): преподаватель вуза задает метавопросы. «Почему ты считаешь этот тест валидным?», «Чье определение ты используешь и почему не альтернативное?»; он моделирует процесс сомнений и поиска обоснований). Следует заметить, что в некоторых образовательных традициях авторитет профессора не подлежит сомнению. Между тем развитие ЭР будущего педагога-психолога требует смены власти в аудитории: профессор становится не источником истины, а модератором поиска истины. Это сложный процесс для обеих сторон профессионально-образовательного процесса.

Для развития ЭР магистрантов психолого-педагогического профиля можно рекомендовать следующие дидактические инструменты: а) эпистемические дилеммы (использование кейсов, в которых нет правильного ответа, но есть конфликт между разными теоретическими подходами (например, бихевиоризм и гуманистическая психология в коррекции поведения); обучающийся должен аргументировать свой выбор эпистемологической обоснованностью); б) ведение рефлексивных журналов нового типа (не перечисление «что я сделал», а «как изменилось мое понимание проблемы в процессе работы»; анализ изменений в собственной научной картине профессиональной реальности).

Внедрение эпистемической рефлексии в массовую практику подготовки магистров психолого-педагогического образования сталкивается с серьезными барьерами, сопротивлением. В ходе наших интервью с преподавателями и студентами (N = 450) были выявлены ключевые барьеры:

а) запрос на инструментализм (бывшие бакалавры часто приходят в магистратуру за «рецептами»; фраза «Зачем нам философия науки, дайте готовые техники работы с СДВГ» звучит постоянно. Эпистемическая рефлексия воспринимается как избыточная нагрузка, не имеющая прикладной ценности);

б) оценочная система (как оценить ЭР в баллах? Традиционные тесты проверяют воспроизведение знания, а не отношение к нему. Попытка формализовать ЭР приводит к ее имитации: магистранты пишут то, что хочет услышать преподаватель);

в) дефицит времени (глубокая проработка оснований знания (особенно профессионально важного полинаучного знания для педагога-психолога) требует времени, которого нет в условиях перегруженных учебных планов); г) когнитивная экономия (ЭР энергозатратна; мозг стремится к когнитивной замкнутости (потребность в когнитивном завершении): в условиях перегрузки педагогу-психологу проще опереться на шаблон, чем подвергнуть его сомнению); д) отсутствие качественной методологической подготовки (во многих учебных программах акцент сделан на диагностических, коррекционных, консультативных и других методиках, а философия науки и методология исследования вынесены на периферию; между тем невозможно рефлексировать над основаниями профессионального знания, если не знаешь, чем отличается корреляция от причинности на глубоком уровне).

В будущем вызовы эпистемической рефлексии педагога-психолога существенно усложнятся. Внедрение искусственного интеллекта в диагностику ставит вопрос о «черном ящике». Если ИИ выдает рекомендацию, может ли педагог-психолог эпистемически обосновать её принятие, не понимая внутренней логики генеративной модели? Развитие нейропедагогики требует осторожности в интерпретации данных сканирования мозга, чтобы не скатиться в «нейромифы». В этом контексте ЭР педагога-психолога становится еще и аспектом профессиональной этики. Некомпетентность в вопросах происхождения профессионального (психолого-педагогического) знания может нанести реальный вред психике ребенка.

В целом же ЭР магистрантов психолого-педагогического образования – это не «мягкий навык», а метакомпетенция, обеспечивающая эффективность профессиональной деятельности педагога-психолога. В мире, где знания устаревают очень быстро, единственной стабильной надпредметной компетенцией остается умение оценивать качество и применимость нового знания.

Эпистемически рефлексивный педагог-психолог быстрее адаптируется к новым условиям, так как он понимает принципы познания новых реалий, а не заучивает алгоритмы. В мире, где ИИ генерирует программы личностного развития за секунды, ценность человека-педагога заключается именно в способности этического и эпистемологического суждения, которое машина совершить не может. Более того, развитие ЭР является фактором профилактики профессионального выгорания: когда педагог-психолог понимает, что неудача метода – это не его личная несостоятельность как профессионала, а несовпадение эпистемологических рамок метода и контекста, уровень тревожности снижается.

Проведенное исследование подтверждает, что ЭР является фундаментом профессиональной надежности будущих педагогов-психологов. В результате системного анализа мы пришли к следующим выводам:

а) ЭР магистрантов в современных условиях эволюционирует от простого самоотчета к сложной системе когнитивно-профессиональной верификации; она выступает как внутренний фильтр, позволяющий специалисту сохранять автономию в условиях цифровой инфодемии и алгоритмического давления;

б) развитие ЭР магистрантов детерминировано контекстом университетской профессионально-образовательной среды: традиционный «трансляционно-знаниевый» подход консервирует эпистемический догматизм; только профессионально-образовательная среда, насыщенная «эпистемическими провокациями» и поддерживающая «культуру сомнения», способна инициировать переход магистранта к высшим уровням ЭР; в) развитие ЭР будущих педагогов-психологов должно стать стратегическим приоритетом магистерских программ; это залог формирования эпистемической культуры нового типа, в рамках которой педагог-психолог выступает не ремесленником-исполнителем, а критически мыслящим экспертом, способным к этичному и доказательному принятию решений.

Резюмируя вышеизложенное, можно утверждать, что ЭР магистров психолого-педагогического образования (педагогов-психологов) не является изолированным когнитивно-профессиональным феноменом; это фундаментальный способ существования в профессии, определяющий качество всей эпистемической культуры данных специалистов. Будущее психолого-педагогической профессии зависит не от количества выученных тестов, а от глубины мысли специалиста о природе того, с чем он работает. И эта мысль должна быть рефлексивной.

Библиографический список


1. Watson E., Ragoub S. The Development of Teachers' Epistemic Beliefs about Science: A Review of the Literature. *Studies in Philosophy of Science and Education*. 2025; № 6: 75–97.
2. Hofer B.K., Bendixen L.D. Personal epistemology: Theory, research, and future directions. *Educational psychology handbook: Theories, constructs, and critical issues*. American Psychological Association, 2012; Vol. 1: 227–256.
3. Вольхин С.Н., Никитина Н.И., Васильева Т.В. Антропологический подход к формированию эпистемической культуры педагогов-психологов в системе непрерывного профессионального образования. *ЦИТИСЭ*. 2023; № 3: 424–434.
4. Moore J. Recognising and questioning the epistemological basis of educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice*. 2005; № 21 (2): 103–116.
5. White B.A Theoretical Framework and Approach for Fostering Metacognitive Development. *Educational Psychologist*. 2005; Vol. 40, Iss. 4: 211–223.
6. Hagège H. Epistemic decentering in education for responsibility: revisiting the theory and practice of educational integrity. *International Journal for Educational Integrity*. 2023; № 19.
7. Knorr-Cetina K. The Epistemics of Information: A Logic of Knowledge Consumption. *Journal of Consumer Culture*. 2010; №10 (2): 1–31.
8. Васильева Т.В. Энактивизм и развитие эпистемической культуры педагогов-психологов в магистратуре. *Самарский научный вестник*. 2024; Т. 13, № 2: 166–170.

9. Сахарова Т.Н., Серякова С.Б., Подымова Л.С., Швецова М.Н. Новые подходы к подготовке педагогов-психологов. *Вестник Московского университета.* Серия 20: Педагогическое образование. 2024; № 22 (2): 29–43.
10. Кулов А.У. Профессиональная подготовка педагога-психолога в современной России. *Вестник МГУКИ*. 2013; № 2 (52): 201–204.
11. Вульфов Б.З. *Педагогика рефлексии*. Москва: Издательство «Магистр», 1999.
12. Schön D.A. Teaching artistry through reflection-in-action. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1987: 22–40.
13. Mezirow J. Transformative learning: Theory to practice. New directions for adult and continuing education: *Transformative learning in action: Insights from practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997; № 74: 5–12.

References

1. Watson E., Ragoub S. The Development of Teachers' Epistemic Beliefs about Science: A Review of the Literature. *Studies in Philosophy of Science and Education*. 2025; № 6: 75-97.
2. Hofer B.K., Bendixen L.D. Personal epistemology: Theory, research, and future directions. *Educational psychology handbook: Theories, constructs, and critical issues*. American Psychological Association, 2012; Vol. 1: 227-256.
3. Vol'hin S.N., Nikitina N.I., Vasil'eva T.V. Antropologicheskij podhod k formirovaniyu `epistemicheskoj kul'tury pedagogov-psihologov v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *CITIS`E*. 2023; № 3: 424-434.
4. Moore J. Recognising and questioning the epistemological basis of educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice*. 2005; № 21 (2): 103-116.
5. White B.A Theoretical Framework and Approach for Fostering Metacognitive Development. *Educational Psychologist.* 2005; Vol. 40, Iss. 4: 211-223.
6. Hagège H. Epistemic decentering in education for responsibility: revisiting the theory and practice of educational integrity. *International Journal for Educational Integrity.* 2023; № 19.
7. Knorr-Cetina K. The Epistemics of Information: A Logic of Knowledge Consumption. *Journal of Consumer Culture*. 2010; №10 (2): 1-31.
8. Vasil'eva T.V. `Enaktivizm i razvitie `epistemicheskoj kul'tury pedagogov-psihologov v magistrature. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2024; T. 13, №?2: 166-170.
9. Saharova T.N., Seryakova S.B., Podymova L.S., Shvecova M.N. Novye podhody k podgotovke pedagogov-psihologov. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2024; № 22 (2): 29-43.
10. Kulov A.U. Professional'naya podgotovka pedagoga-psihologa v sovremennoj Rossii. *Vestnik MGUKI*. 2013; № 2 (52): 201-204.
11. Vul'fov B.Z. *Pedagogika refleksii*. Moskva: Izdatel'stvo «Magistr», 1999.
12. Schön D.A. Teaching artistry through reflection-in-action. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1987: 22-40.
13. Mezirow J. Transformative learning: Theory to practice. New directions for adult and continuing education: *Transformative learning in action: Insights from practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997; № 74: 5-12.

*Статья поступила в редакцию 12.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-217-219

***Vezetiu E.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@bk.ru*

**PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG STUDENTS OF THE SPECIALTY "SPEECH THERAPY".** The article studies pedagogical approaches to the development of speech therapy students' competencies in the field of pedagogical communication, which determine the content and orientation of the learning process of future specialists and the formation of their knowledge, skills and abilities. The article reveals the substantive part of the concept of "pedagogical communication" in the works of Russian researchers, as a process of interaction between a specialist in the field of speech therapy and a child with speech disorders. The pedagogical conditions and technologies necessary for the successful formation of competencies in the field of pedagogical communication among future speech therapists in the educational environment of the university are highlighted. The pedagogical approaches used as a fundamental basis for the development of speech therapy students' competencies in the field of pedagogical communication during their professional training at the university have been studied. The author concludes that the formation of competencies in the field of pedagogical communication implies an integrated approach, the purpose of which is to form and expand the understanding of specialists about the process of establishing, developing, preserving and maintaining communication with children with speech disorders after employment.

*Key words:* **pedagogical approach, speech therapy students, competencies, pedagogical communication, professional training**

***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*

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЛОГОПЕДИЯ»

Статья посвящена изучению педагогических подходов к развитию у студентов-логопедов компетенций в области педагогического общения, определяющих содержательную часть и направленность процесса обучения будущих специалистов и формирование у них знаний, умений и навыков. Раскрыта содержательная часть понятия «педагогическое общение» в работах отечественных исследователей как процесс взаимодействия между специалистом в области логопедии и ребенком с нарушениями речи. Выделены педагогические условия, технологии, необходимые для успешного формирования компетенций в области педагогического общения у будущих логопедов в образовательной среде вуза. Изучены педагогические подходы, применяемые в качестве фундаментальной основы для развития у студентов-логопедов компетенций в области педагогического общения в период профессиональной подготовки в вузе. Автор делает вывод о том, что формирование компетенций в области педагогического общения подразумевает комплексный подход, цель которого заключается в том, чтобы сформировать и расширить представление специалистов о процессе налаживания, развития, сохранения и поддержания коммуникации с детьми, имеющими речевые нарушения после трудоустройства.

*Ключевые слова:* **педагогический подход, студенты-логопеды, компетенции, педагогическое общение, профессиональная подготовка**

Профессиональная подготовка специалистов в области логопедии в вузе – это комплексный процесс, направленный на формирование широкого перечня компетенций, представленных в виде совокупности знаний, навыков, умений и опыта, позволяющих студенту уже в рамках трудовой деятельности эффективно выполнять поставленные перед ними задачи. С учетом того факта, что логопедия – это сфера, предполагающая активное взаимодействие между субъектами, речь в данном случае идет о специалисте и ребенке, его родителях, в ходе обучения в вузе много внимания уделяется развитию коммуникативных навыков и умений студентов. Это направление можно представить как формирование компетенций в области педагогического общения, смещающего акцент с профессиональных навыков и умений, на социальную составляющую, то есть коммуникацию между специалистом и ребенком с нарушениями речи [1–10].

Н.Ю. Абраменко склоняется к мнению о том, что в современных реалиях прослеживается выраженная тенденция к повышению значимости педагогического общения в контексте профессиональной деятельности специалиста в области логопедии. Следствием этого является то, что в образовательных программах разрабатывается и внедряется отдельный модуль, предполагающий активную работу со студентами по формированию у них навыков и умений, необходимых для организации и осуществления эффективного педагогического общения с ребенком с нарушениями речи. Исследователь считает, что на данный момент наличие у будущего специалиста сформированных компетенций в области педагогического общения оказывает большое влияние на эффективность профессиональной деятельности логопеда. Принимая во внимание это, можно с уверенностью сказать о том, что навыки и умения педагогического общения становятся неотъемлемым компонентом современного профессионала в области логопедии [1].

М.А. Токпаева подчеркивает значимость и необходимость развития у будущих логопедов компетенций в области педагогического общения в период их обучения в вузе. Под формированием компетенций в образовательной среде высшего учебного заведения исследователь понимает процесс всестороннего развития личности студентов с акцентом на знания, умения, навыки, личностные качества и характеристики, которые представляют ценность в контексте будущего профессиональной деятельности. Центральное место в этом процессе занимает передача будущим специалистам, что актуально для всех сфер деятельности, в том

числе логопедии, знаний, умений, индивидуальных способностей, применение которых дает возможность эффективно выполнять поставленные задачи.

Также формирование компетенций предполагает приобретение будущими специалистами в области обучения в ходе освоения ими образовательной программы опыта, его накопление с возможностью практического воспроизводства для решения проблем и задач, возникающих в реальных ситуациях. Исходя из этого, становится понятным, что формирование компетенций в области педагогического общения подразумевает под собой передачу студентам базы знаний, целого перечня навыков и умений и накопление ими опыта, без которых не представляется возможным продуктивное и эффективное налаживание, поддержание взаимодействия с ребенком с нарушениями речи [8].

Цель данного исследования – изучение педагогических подходов к развитию у студентов-логопедов компетенций в области педагогического общения. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать содержательную часть понятия «педагогическое общение в области логопедии».
2. Исследовать подходы для успешного формирования компетенций в области педагогического общения у будущих логопедов в образовательной среде вуза.

Научная новизна статьи заключается в том, что развитие у студентов-логопедов знаний, умений и навыков, необходимых для общения с детьми, имеющими речевые нарушения, основано на использовании разных педагогических подходов, таких как групповой формат выполнения профессиональных задач, модели формирования коммуникативной компетентности, психологические тренинги, обучение нормам речевого этикета.

Теоретическая значимость статьи заключается в расширении педагогического знания о педагогических подходах, применяемых в качестве фундаментальной основы для развития у студентов-логопедов компетенций в области педагогического общения в период профессиональной подготовки в вузе.

Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты могут служить основой для дальнейших исследований в области педагогического общения, определяющих содержательную часть и направленность процесса обучения будущих специалистов и формирование у них знаний, умений и навыков.

Методологическую базу исследования составляют принципы гуманистической педагогики, теории личностно ориентированного обучения, концепции групповой динамики. В работе использованы методы теоретического анализа.

Перед тем как перейти к рассмотрению специфики процесса формирования компетенций в области педагогического общения у студентов, выбравших при поступлении в высшее учебное заведение направление «Логопедия» и планирующих работать с детьми с нарушениями речи, необходимо, по нашему мнению, сформировать представление о том, что такое педагогическое общение. Л.П. Даниленко раскрывает содержательную часть понятия «педагогическое общение» следующим образом: процесс активного, продуктивного и эффективного взаимодействия между специалистом в области логопедии и ребенком с нарушениями речи, направленное на создание условий, позволяющих посредством совместных действий, решений решить проблемы ребенка в благоприятной эмоциональной атмосфере.

Педагогическое общение в области логопедии характеризуется своими особенностями. В первую очередь речь идет о коррекционной направленности. Взаимодействие между специалистом и ребенком с нарушениями речи направлено на решение проблем ребенка, при этом способствует его всестороннему развитию. В ходе общения с ребенком логопед учитывает индивидуальные, возрастные, психологически особенности и ориентируется на зону его ближайшего развития. Главной целью логопеда становится не только устранение выявленных дефектов речи, но и создание условий, при которых ребенок сможет раскрыть свои сильные стороны, реализовать потенциал, в том числе в сфере коммуникации [4].

В.Ю. Ваниева отмечает то, что формирование компетенций студентов, выбравших направление «Логопедия, в области педагогического общения основано на использовании разных методов, приемов, подходов и средств, каждый из которых характеризуется наличием своей специфики. Исследователь делает акцент на том, что фундаментом передачи студентам знаний, умений, навыков и опыта в области педагогического общения являются педагогические подходы, определяющие содержательную часть и направленность обучения обучающихся по образовательной программе.

Под педагогическим подходом в данном случае понимается осознанная ориентация будущего логопеда на практическое осуществление в рамках будущей профессиональной деятельности строго обозначенной совокупности взаимосвязанных ценностей, целей, принципов и методов, позволяющих достигать поставленных целей.

Педагогический подход как система взглядов, принципов и методов определяет стратегию образовательного процесса, выступает в качестве ориентира, дающего возможность подобрать тот набор инструментов, средств и технологий, которые помогут достичь образовательных целей.

Педагогический подход в формировании компетенций будущих логопедов в области педагогического общения обозначает направление и стратегию обучения.

Применение педагогических подходов позволяет создать условия, при которых учащиеся (студенты), взаимодействуя с педагогом и учебным материалом, практическими ситуациями, получат всю базу знаний, умений и навыков, а также накопят опыт [2].

В.М. Маркелов выделяет несколько педагогических подходов, применяющихся в системе образования для достижения образовательных целей:

– личностно ориентированный. Выдвигает на первый план личностный компонент каждого отдельно взятого субъекта образовательного процесса – учащегося – и определяет потребность в формировании условий, необходимых для раскрытия потенциала;

– педагогический подход, основанный на деятельности. Акцент смещается на активное участие субъектов образовательного процесса – учащихся – в деятельности, оказывающей положительное влияние на достижение поставленных образовательных целей;

– ценностно-смысловой. В качестве главного приоритета выступает развитие у учащихся способности, позволяющей посредством своего практического применения осмысленно воспринимать окружающую действительность и людей, анализировать совершаемые действия и делать нравственный выбор;

– индивидуальный. Организация и практическая реализация обучения происходит в непосредственной взаимосвязи с принятием во внимание индивидуальных особенностей учащихся, к ним можно отнести темперамент, характер, способности и склонности, мотивационный компонент, сферу интересов и т. д.;

– проблемно-ориентированный. Специфика этого педагогического подхода находит свое выражение в анализе и разрешении проблемной ситуации, представляющей ценность для учащихся в достижении образовательной цели, способствующей формированию и расширению представления детей об окружающей действительности [9].

И.В. Лебедева подчеркивает то, что формирование у будущих логопедов компетенций в области педагогического общения – это комплексная работа со студентами, цель которой заключается в том, чтобы сформировать и расширить представление специалистов о процессе налаживания, развития, сохранения и поддержания педагогического общения с детьми с нарушениями речи в рамках выполнения профессиональных задач.

Компетентность в области педагогического общения состоит из нескольких компонентов, а работа по ее формирования предполагает воздействие на каждый из них:

– мотивационный компонент – формирование заинтересованности и потребности в овладении педагогическом общении, принятие коммуникации между специалистом в области логопедии и ребенком с нарушениями речи как неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности;

– когнитивный компонент – база знаний, раскрывающая сущность, функции, структуру, стили педагогического общения, технологии налаживания коммуникации, особенности взаимодействия между специалистом в области логопедии и ребенком с нарушениями речи;

– технологический компонент – умения и навыки для налаживания педагогического общения в профессиональной деятельности логопеда, возможность практического применения набора вербальных и невербальных средств общения, анализ содержательной части процесса коммуникации, установление доверительных отношений с ребенком с нарушениями речи;

– личностный компонент – совокупность личностных качеств, представляющих ценность с точки зрения налаживания, развития и сохранения педагогического общения, к ним можно отнести общительность, способность воспринимать эмоции и чувства другого человека, устойчивость в конфликтных ситуациях [5].

По мнению И.П. Весельевой [3], формирование у будущих логопедов компетенций в области педагогического общения предполагает применение разных подходов, методов, технологий и приемов, каждый из которых обладает своей спецификой.

Автор – исследователь Е.В. Корякова, с чьим мнением мы солидарны, считает, что фундаментом успешного формирования у будущих логопедов навыков и умений, которые необходимы для налаживания коммуникации в контексте профессиональной деятельности, является комплексный подход, сочетающий в себе как теорию, так и практику как два неотъемлемых компонента.

Для достижения поставленной цели важно сформировать у студентов базу знаний из таких научных областей, как педагогика, психология, в ходе обучения на лекциях и практиках. Это, по мнению исследователя, позволит молодым специалистам после получения диплома налаживать общение с детьми при решении профессиональных задач. Опыт, полученный в период обучения, в данном контексте будет представлять основу, позволяющую уже в рамках первой консультации формировать доверительные отношения с ребенком [7].

Е.В. Усольцева выделяет несколько педагогических подходов, позволяющих посредством их практического применения сформировать у будущих логопедов компетенции в области педагогического общения. Первый из них – это создание условий для решения задач в профессиональной деятельности в паре или группе. Такой формат, по мнению исследователя, предполагает выполнение будущими логопедами заданий поискового характера, что способствует активизации творческого и личностного потенциала, оказывает положительное влияние на развитие коммуникативных навыков студентов. В качестве примера таких за-

даний можно выделить смену ролей общения, преобладание соревновательного компонента в групповой деятельности.

Использование педагогического диалога также способствует формированию компетенций студентов-логопедов в области педагогического общения. Предполагает налаживание и активное взаимодействие между специалистом и ребенком с нарушениями речи. В основе лежит монологическая речь логопеда, перетекающая к диалогу с детьми с нарушениями речи на уровне мышления.

Обязательным компонентом в ходе профессиональной подготовки специалистов в области логопедии в вузе является обучение нормам речевого этикета, их применение на практике делает возможным формирование и поддержание продуктивного взаимодействие с ребенком с нарушениями речи. Речевой этикет определяет линию поведения субъектов коммуникации, в том числе в конфликтной ситуации [10].

Е.В. Жулина подчеркивает необходимость и целесообразность применения модели для развития коммуникативной компетентности специалиста в период обучения в вузе. Использование этого этапа подразумевает под собой прохождение четырех этапов: диагностического, информационно-мотивационного, проектно-организационного и обобщающего этапов. Еще один педагогический подход – психологические тренинги, индивидуальные и групповых консультаций и деловых игр. Их применение способствует развитию коммуникативных навыков и умений будущих логопедов.

В целом, как показал анализ практики подготовки логопедов, хорошо себя зарекомендовали групповые дискуссии, анализ ситуаций, ролевые и деловые игры, тренинги, при этом делая акцент на том, что содержание и направленность процесса обучения напрямую зависит от выбранного педагогического подхода.

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что:

Специфика педагогического общения в области логопедии связана с тем, что взаимодействие между специалистом и ребенком с нарушениями речи направлено на решение проблем ребенка, способствуя его гармоничному всестороннему развитию. Логопед при организации общения с ребенком должен учитывать его индивидуальные, возрастные, психологически особенности. Ведущей целью логопеда при общении с ребёнком является:

– устранение выявленных дефектов речи,
– создание условий, при которых ребенок сможет раскрыть свои сильные стороны, реализовать потенциал, в том числе в сфере коммуникации.

Формирование компетенций в области педагогического общения подразумевает комплексный подход, цель которого заключается в том, чтобы сформировать и расширить представление специалистов о процессе налаживания, развития, сохранения и поддержания коммуникации с детьми, имеющими речевые нарушения после трудоустройства.

В процессе подготовки будущих логопедов доказали свою эффективность групповые дискуссии, анализ кейсов (ситуаций, возникающих при работе логопеда с ребёнком), коммуникативные тренинги, ролевые и деловые игры.

Перспектива дальнейших исследований по проблеме совершенствования процессов формирования коммуникативной компетентности у обучающихся по специальности «Логопедия» лежит в плоскости активного использования цифровых технологий, разработки методики освоения ИИ будущего логопеда с целью облечения рутинных задач.

Библиографический список


1. Абраменко Н.Ю. Современные тенденции профессиональной подготовки логопедов в вузе. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2023; № 5 (131): 1–4.
2. Ваниева В.Ю. Практико-ориентированный подход к подготовке студентов – будущих логопедов к профессиональной деятельности. *Интернет-журнал* «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2015; Т. 7, № 5. Available at: http://naukovedenie.ru/PDF/80PVN515.pdf
3. Весельева И.П. Особенности коммуникативных свойств будущих логопедов. *Сибирский педагогический журнал.* 2011; № 5: 224–231.
4. Даниленко Л.П. Психолого-педагогические подходы к эффективному формированию инструментальных и профессиональных компетенций студентов вузов – будущих специалистов. *Сибирский педагогический журнал.* 2019; № 3: 93–99.
5. Жулина Е.В., Лебедева И.В. Особенности формирования коммуникативной компетенции студентов-логопедов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2018; № 61-3: 63–65.
6. Игнатьева С.А. К проблеме формирования коммуникативной культуры студентов-логопедов с позиций компетентностного подхода. *Специальное образование*. 2017: 62–65.
7. Корякова Е.В. Педагогические условия формирования готовности будущих учителей-логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с нарушениями речи. *Современные проблемы науки и образования.* 2022; № 4. Available at: https://s.science-education.ru/pdf/2022/4/31930.pdf
8. Токпаева М.А. Педагогическое общение – важное условие эффективности учебно-воспитательного процесса. *Теория и практика образования в современном мире*: материалы III Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Реноме. 2013: 110–112.
9. Третьяченко Д.С., Маркелов В.И., Сергеева К.С. Педагогические основы реализации компетентностного подхода к подготовке студентов в вузе. *Вестник Армавирского государственного педагогического университета.* 2019; № 3: 30–39.
10. Усольцева Е.В. Формирование профессиональных компетенций у будущих логопедов для общения с лицами, имеющими тяжелые нарушения речи. *Актуальные проблемы психологического знания*. 2023; № 1: 241–248.


References


1. Abramenko N.Yu. Sovremennye tendencii professional'noj podgotovki logopedov v vuze. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2023; № 5 (131): 1-4.
2. Vanieva V.Yu. Praktiko-orientirovannyj podhod k podgotovke studentov – buduschih logopedov k professional'noj deyatel'nosti. *Internet-zhurnal* «NAUKOVEDENIE». 2015; T. 7, № 5. Available at: http://naukovedenie.ru/PDF/80PVN515.pdf
3. Vesel'eva I.P. Osobennosti kommunikativnyh svojstv buduschih logopedov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2011; № 5: 224-231.
4. Danilenko L.P. Psihologo-pedagogicheskie podhody k `effektivnomu formirovaniyu instrumental'nyh i professional'nyh kompetencij studentov vuzov – buduschih specialistov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2019; № 3: 93-99.
5. Zhulina E.V., Lebedeva I.V. Osobennosti formirovaniya kommunikativnoj kompetencii studentov-logopedov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2018; № 61-3: 63-65.
6. Ignat'eva S.A. K probleme formirovaniya kommunikativnoj kul'tury studentov-logopedov s pozicij kompetentnostnogo podhoda. *Special'noe obrazovanie*. 2017: 62-65.
7. Koryakova E.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti buduschih uchitelej-logopedov k psihologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu obuchayuschihsya s narusheniyami rechi. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2022; № 4. Available at: https://s.science-education.ru/pdf/2022/4/31930.pdf
8. Tokpaeva M.A. Pedagogicheskoe obschenie – vazhnoe uslovie `effektivnosti uchebno-vospitatel'nogo processa. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Renome. 2013: 110-112.
9. Tret'yachenko D.S., Markelov V.I., Sergeeva K.S. Pedagogicheskie osnovy realizacii kompetentnostnogo podhoda k podgotovke studentov v vuze. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2019; № 3: 30-39.
10. Usol'ceva E.V. Formirovanie professional'nyh kompetencij u buduschih logopedov dlya obscheniya s licami, imeyuschimi tyazhelye narusheniya rechi. *Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya*. 2023; № 1: 241-248.


*Статья поступила в редакцию 12.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-219-222

***Vovk E.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: Ekaterina.tnu@mail.ru*

**FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF STUDENTS OF SPEECH THERAPISTS IN THE FRAMEWORK OF AN INTERNSHIP.** The article considers industrial practice as one of the components of a complex process that contributes to the professional development of speech therapy students through the possibility of applying the acquired knowledge, skills and abilities in solving real problems while working with children with speech disorders. The article reveals the substantive part of the concept of "industrial practice," which involves students visiting correctional institutions in order to apply the acquired knowledge, skills and abilities, and "professional training," which includes work in several areas, including practice. The goals, objectives, and specifics of the organization and implementation of industrial practice on the basis of correctional institutions at senior courses are defined. The interrelation of industrial practice with the process of professional development of speech therapy students is indicated, expressed in the possibility of applying skills, gaining and accumulating experience that allows to independently solve problems while working with a child with speech disorders through their reproduction.

*Ke yword:* **speech therapy students, professional training, industrial practice, professional development, university education**

***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*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ В РАМКАХ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

Статья посвящена рассмотрению производственной практики как одного из компонентов комплексного процесса, способствующего профессиональному развитию студентов-логопедов через возможность применения полученных знаний, умений и навыков при решении реальных задач в ходе работы с детьми с нарушениями речи. Раскрыта содержательная часть понятия «производственная практика», предполагающая посещение студентами коррекционных учреждений с целью применения полученных знаний, умений и навыков, и «профессиональная подготовка», включающая в себя работу по нескольким направлениям, в том числе практику. Определены цели, задачи, специфика организации и осуществления производственной практики на базе коррекционных учреждений на старших курсах обучения. Обозначена взаимосвязь производственной практики с процессом профессионального развития студентов-логопедов, выраженная в возможности применения навыков, умений, получении и накоплении опыта, позволяющего посредством своего воспроизводства самостоятельно решать задачи в ходе работы с ребенком с нарушениями речи.

*Ключевые слова:* **студенты-логопеды, профессиональная подготовка, производственная практика, профессиональное развитие, обучение в вузе**

Актуальность исследования продиктована рядом важных факторов. Профессиональное развитие будущих логопедов в образовательной среде вуза в период обучения ставит своей главной целью подготовку студентов к эффективному выполнению задач в рамках работы с людьми, имеющими нарушения речи, посредством применения полученных знаний, умений, навыков и воспроизводства накопленного опыта [1–10].

Профессиональное развитие студентов-логопедов подразумевает под собой организацию и осуществление работы по многим направлениям, которые в своей совокупности способствуют достижению поставленной образовательной цели. Т.А. Урюпина считает, что профессиональное развитие будущего логопеда необходимо и целесообразно рассматривать как процесс, состоящий из следующих компонентов: образование, практика, самостоятельное обучение студента, наставничество. Основной целевой задачей является формирование профессиональных компетенций, необходимых для решения тех задач, с которыми сталкиваются специалисты в работе с людьми, имеющими нарушения речи [8].

Цель статьи – исследование производственной практики как одного из компонентов комплексного процесса, способствующего профессиональному развитию студентов-логопедов через возможность применения полученных знаний, умений и навыков при решении реальных задач в ходе работы с детьми с нарушениями речи.

Основные задачи статьи видятся в следующем: на основе анализа психолого-педагогической литературы определить содержательную часть понятия «производственная практика», цели, задачи, специфику организации и осуществления производственной практики на базе коррекционных учреждений на старших курсах обучения.

Научная новизна статьи заключается в обосновании значимости производственной практики как одного из компонентов комплексного процесса, способствующего профессиональному развитию студентов-логопедов.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о производственной практике как одного из компонентов комплексного процесса, способствующего профессиональному развитию студентов-логопедов.

Практическая значимость заключается в том, что определены цели, задачи, специфика организации и осуществления производственной практики на базе коррекционных учреждений на старших курсах обучения, обозначена взаимосвязь производственной практики с процессом профессионального развития студентов-логопедов.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, систематизация и классификация.

Производственная практика организуется и проводится на регулярной основе в течение всего периода обучения студентов и закреплена в образовательной программе, носит обязательный характер с точки зрения своего прохождения. И.В. Назарова придерживается мнения о том, что именно в ходе производственной практики создаются условия, способствующие реализации профессионального развития будущих логопедов. Исходя из этого, становится понятным, что производственная практика – это основа, формирующая фундамент для профессионального становления специалиста [7].

В.И. Акименко раскрывает содержательную часть понятия «производственная практика» следующим образом: один из обязательных с точки зрения прохождения этап обучения будущих специалистов, направленный на закрепление ранее полученной теоретической и формирование практической базы, то есть накопление опыта. Производственная практика, как следует из названия, носит практико-ориентированный характер, предполагающий осуществление действий со стороны студентов, а именно – применение ими знаний, умений и навыков. Такой формат получения опыта готовит будущих специалистов к работе в выбранной ими сфере как профессионалов, субъектов со сформированными компетенциями, способными воспроизводить опыт, применять знания, умения и навыки [1].

Е.А. Карпушкина отмечает, что в современных реалиях в контексте отечественной системы образования прослеживается выраженная тенденция к повышению значимости практической составляющей обучения студентов вузов, что актуально для всех направлений, в том числе для логопедии. Основная задача заключается в том, чтобы добиться баланса между теорией и практикой, что в результате будет способствовать формированию профессионала, соответствующего тем требованиям, которые ему предъявляет рынок труда, работодатели, общество. Организация производственной практики будущих логопедов осуществляется в соответствии с принятым в вузе учебным планом, четко прописывающим следующий тезис: студенты должны научиться исполнять конкретные функциональные обязанности. Производственная практика как один из компонентов профессионального развития будущих специалистов в большинстве случаев ориентирует студентов-логопедов на трудоустройство в специальных учреждениях, основным направлением деятельности которых являются работа с людьми с нарушениями речи [4].

Многие отечественные исследователи разделяют позицию о наличии прямой взаимосвязи между практикой студентов в коррекционных учреждениях и процессом их профессионального становления, посещение детских садов и школ призвано помочь студентам адаптироваться к реальной работе. Это делает производственную практику основным и ценным источником получения и накопления опыта, без которого не получится профессионала.

Также производственная практика способствует расширению теоретических знаний студентов-логопедов за счет их погружения в решение реальных задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Посещение коррекционных учреждений, работающих с людьми с нарушениями слуха, помогает будущим специалистам развить педагогическое мышление, реализоваться не только как профессионалам, но и как личности в творческом, социальном плане. Погруженность в профессиональную деятельность повышает степень заинтересованности студентов в будущей профессии, формирует и расширяет представление о ней [9].

И.Ф. Бережная выделяет следующие задачи производственной практики как одного из компонентов профессионального развития студентов-логопедов:

– воспитание качеств, представляющих ценность в контексте будущей профессиональной деятельности;

– формирование умений и навыков, позволяющих посредством своего практического применения повысить эффективность в решении поставленных задач;

– расширение представления будущих специалистов о направлениях коррекционно-образовательного процесса и его влиянии на достижение поставленных целей в ходе работы с детьми с нарушениями речи;

– выработка навыков, позволяющих студентам-логопедам в долгосрочной перспективе самостоятельно выполнять поставленные перед ними задачи в рамках коррекционно-педагогической деятельности.

Помимо этого прохождение производственной практики способствует развитию коммуникативных навыков, позволяет лучше узнать о том, как работает специальное учреждение (место практики), учит самостоятельно оценивать доступные возможности при решении задач в профессиональной деятельности. В ходе производственной практики студенты-логопеды осознают свою готовность к самостоятельной работе [2].

С.Н. Макарова считает, что производственная практика может оказывать положительное влияние на профессиональное развитие студента-логопеда в том случае, если в ее основе лежит личностно ориентированный и комплексный подходы, охватывающие все аспекты процесса получения и накопления опыта будущими специалистами в условиях специального учреждения. Содержание производственной практики для студентов, выбравших направление «Логопедия», в большинстве случаев включает в себя две составные части:

1. Наблюдение и знакомство с опытом работы учреждений, работающих с людьми с нарушениями речи.

2. Практическая деятельность будущих специалистов, обеспечивающая доступ к применению полученных в вузе коррекционно-педагогических умений и навыков в ходе работы с людьми с нарушениями речи [5].

Т.Н. Бойко убеждена в том, что производственная практика оказывает положительное влияние на профессиональное развитие студентов-логопедов, что находит свое выражении в постепенном формировании социально-педагогической компетентности. Исследователь считает, что все виды практики, представленные в образовательной программе и являющиеся обязательными с точки зрения прохождения, способствуют профессиональному развитию будущих специалистов, так как носят прикладной характер, позволяют накопить опыт, применить те знания, умения и навыки, которые были получены студентами на лекциях. Производственная практика в большинстве случаев начинается на втором и последующих курсах обучения в вузе и предполагает посещение студентами учреждений, организаций, напрямую связанных с их будущей профессиональной деятельностью, что уже с точки зрения содержания и направленности помогает становлению будущего специалиста как профессионала.

Можно с уверенностью сказать о том, что производственная практика в контексте своего влияния на профессиональное развитие студентов-логопедов охватывает все аспекты этого комплексного процесса, включая базовые компетенции, коммуникативные навыки, умения применять полученные знания, налаживать взаимодействие с другими специалистами, выступать в качестве полноценного субъекта коррекционного процесса. Исходя из этого, становится понятным, что производственная практика – это компонент образовательного процесса, способствующий развитию студента как в личностном, так и в профессиональном плане [3].

Назарова И.В. в научных работах описывает опыт организации и осуществления в ходе обучения студентов, выбравших направление «Логопедия», производственной практики, представляющей ценность с точки зрения профессионального развития будущих специалистов. Второй курс обучения начинается с ознакомительной практики, которая проходит на базе детских садов. Основной целью является предоставление будущим специалистам возможности для формирования и расширения представления о выбранном ими направлении деятельности через практику, а именно – работу учителя-логопеда в детском саду. В ходе прохождения практики студенты второго курса принимают участие в организации и проведении практических занятий с детьми с нарушениями слуха, осуществляют наблюдение за воспитанниками, изучают документацию, раскрывающую специфику работы логопеда в детском саду.

На третьем курсе студенты проходят производственную практику в учреждениях, связанных с их будущей профессиональной деятельностью, чаще всего предпочтение отдается детским садам, так как основная работа по коррекции нарушений речи проводится с детьми дошкольного возраста. Специфика производственной практики находит свое выражение в освоении основ коррекционно-педагогической деятельности с применением знаний, умений и навыков, полученных студентами на лекциях и во время написания научных работ, сдачи экзаменов и других форм итоговой аттестации. В рамках прохождения производственной практики студенты-логопеды берут на себя все функции учителя-логопеда, посещают и анализируют занятия, проводимые с детьми с нарушениями речи, где могут принимать участие в коррекционной деятельности. Важным аспектом является изучение документации логопеда, консультативная работа с родителями и педагогическими работниками, организация и проведение практических занятий профилактического, диагностического, коррекционного характера.

Четвертый курс – комплексная практика с акцентированием внимания на практической составляющей деятельности студентов. В качестве основного приоритета выступает формирование у будущих специалистов целостного представления об их профессии, помимо этого производственная практика направлена и на оттачивание практических навыков, накопление опыта и подготовку к сдаче дипломной работы по выбранной теме, отражающей результат исследовательской и практической деятельности студента. Это оказывает положительное влияние на профессиональное развитие будущих логопедов за счет полного погружения в деятельность и активную работу с детьми с нарушениями речи [7].

Можно сказать о том, что практика – один из компонентов образовательного процесса, это относится как к ознакомительной, так и к производственной практике, ставит своей главной целью создание таких условий, при которых студенты-логопеды применяют навыки диагностики, методы коррекционной работы, учатся взаимодействовать с детьми, адаптироваться к сложным ситуациям, принимать быстрые решения. Производственная практика помогает студентам учиться ориентироваться в ситуации, интегрироваться в процесс коррекционной деятельности на любом этапе и применить те знания, умения и навыки, которые помогут решить конкретную проблему ребенка с нарушениями речи.

В.Е. Хомякова убеждена в том, что производственная практика для студентов, выбравших направление «Логопедия», представляет особую ценность, так как помогает погрузиться в реальную работу. Исследователь считает, что посещение коррекционных учреждений, например, детских садов или школ, способствует развитию студента в личностном и профессиональном планах. Это становится возможным за счет активного участия в деятельности логопеда в качестве полноценного субъекта, оказывающего влияние на содержательную часть работы с ребенком с нарушениями речи. По мнению исследователя, практика, рассматриваемая в качестве компонента, объединяющего теоретическую базу и самостоятельную работу студента по применению полученных знаний, способствует его профессиональному развитию.

Производственная практика нужна для того, чтобы закрепить теорию, позволяет студентам определить свою готовность к будущей профессии, дает возможности для раскрытия личностного и творческого потенциала в ее контексте. Посещение коррекционных учреждений и организаций закрепляет у будущих специалистов понимание того, какие задачи им предстоит решать с началом профессиональной деятельности. Производственная практика готовит студентов к самостоятельной деятельности, помогает накопить опыт, который молодые специалисты будут успешно воспроизводить в ходе своей деятельности [9].

Производственная практика способствует профессиональному развитию студентов-логопедов, так как ее содержание в большинстве случаев предполагает работу будущих специалистов по направлениям, связанным с их будущей профессиональной деятельностью. В качестве примера можно рассмотреть прохождение практики в разных учреждениях, что позволяет студентам сформировать представление о том, в каких организациях им предстоит реализовывать свой потенциал как профессионалам. Работа в этом направлении подразумевает изучение структуры учреждения, документации, регламентирующей деятельность логопеда, выстраивание взаимодействия с практикующими специалистами и детьми с нарушениями слуха.

В ходе производственной практики уделяется много внимания заполнению документации, так как это один из значимых компонентов деятельности педагогики. Студенты анализируют каждую ситуацию и на основе диагностики подбирают методики для устранения проблем у ребенка с нарушениями речи. Консультативная работа и практические занятия также дают возможность расширить представление о логопедии как направлении деятельности, сконцентрированном на решении проблем детей с нарушениями речи, посредством применения комплекса диагностических, коррекционных средств [10].

Основываясь на всем вышесказанном, можно сформулировать следующие выводы:

– профессиональное развитие студента-логопеда – это комплексный процесс становления современного профессионала, обладающего компетенциями, опытом, необходимыми для эффективного выполнения задач в рамках организации и осуществления работы с ребенком с нарушениями речи, направленной на их устранение за счет применения коррекционных средств;

– производственная практика ставит своей главной целью предоставление студентам возможности применить знания, умения и навыки, полученные на лекциях, и предполагает погружение будущих специалистов в деятельность логопедов на базе коррекционных учреждений, например, детских садов или школ;

– производственная практика помогает студентам сформироваться как профессионалам, так как дает возможность погрузиться в процесс решения реальных задач, с которыми сталкивается логопед при работе с ребенком с нарушениями речи, его родителями. Практика – это то, без чего невозможно профессиональное развитие. Будущие специалисты, посещая производственную практику, получают и накапливают опыт самостоятельного решения поставленных перед ними задач с использованием знаний, умения и навыков.

Библиографический список


1. Акименко В.М. Особенности организации учебной и производственной практики для студентов-логопедов в условиях онлайн обучения. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2021; № 2 (33): 145–154.
2. Бережная И.Ф., Белошицкий А.В. Профессиональное развитие специалиста в образовательном процессе вуза. *Вестник ТГУ*. 2010; № 5: 239–244.
3. Бойко Т.Н. О сущности формирования социально-педагогической компетентности у будущих учителей-логопедов в процессе педагогической практики. *Актуальные вопросы современной педагогики:* материалы II Международной научной конференции. Уфа: Лето, 2012.
4. Карпушкина Е.А., Сафонова О.В. *Учебно-методическое пособие по производственной педагогической практике – направление «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия»*. Пенза: ПГУ, 2014.
5. Макарова С.Н. Производственная практика как составляющая профессиональной социализации студентов вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2020; № 2.
6. Мехтиева С.В. Роль производственной практики в подготовке специалистов. *Студенческий научный форум:* материалы VI Международной студенческой научной конференции. Available at: https://scienceforum.ru/2014/article/2014006234
7. Назарова И.В., Шайдуллина Г.Ф. Педагогическая практика как одна из составляющих профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 3.
8. Урюпина Т.А. Личностно-профессиональное развитие будущего учителя-логопеда в вузе через систему наставничества. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2025; Т. 13, № 4.
9. Хомякова В.Е., Фалеева Л.В. Производственная практика как фактор развития опыта профессионального общения студентов. *КПЖ*. 2020; № 2 (139): 146–151.
10. Хусаенова А.А. Адаптация студента в периоде прохождения учебной и производственной практики. *Образование и воспитание*. 2015; № 2 (2): 59–61.

References

1. Akimenko V.M. Osobennosti organizacii uchebnoj i proizvodstvennoj praktiki dlya studentov-logopedov v usloviyah onlajn obucheniya. *Lichnost' v menyayuschemsya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitie.* 2021; № 2 (33): 145-154.
2. Berezhnaya I.F., Beloshickij A.V. Professional'noe razvitie specialista v obrazovatel'nom processe vuza. *Vestnik TGU*. 2010; № 5: 239-244.
3. Bojko T.N. O suschnosti formirovaniya social'no-pedagogicheskoj kompetentnosti u buduschih uchitelej-logopedov v processe pedagogicheskoj praktiki. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki:* materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ufa: Leto, 2012.
4. Karpushkina E.A., Safonova O.V. *Uchebno-metodicheskoe posobie po proizvodstvennoj pedagogicheskoj praktike – napravlenie «Special'noe (defektologicheskoe) obrazovanie», profil' «Logopediya»*. Penza: PGU, 2014.
5. Makarova S.N. Proizvodstvennaya praktika kak sostavlyayuschaya professional'noj socializacii studentov vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2020; № 2.
6. Mehtieva S.V. Rol' proizvodstvennoj praktiki v podgotovke specialistov. *Studencheskij nauchnyj forum:* materialy VI Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: https://scienceforum.ru/2014/article/2014006234
7. Nazarova I.V., Shajdullina G.F. Pedagogicheskaya praktika kak odna iz sostavlyayuschih professional'noj kompetentnosti buduschego uchitelya-logopeda. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 3.
8. Uryupina T.A. Lichnostno-professional'noe razvitie buduschego uchitelya-logopeda v vuze cherez sistemu nastavnichestva. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2025; T. 13, № 4.
9. Homyakova V.E., Faleeva L.V. Proizvodstvennaya praktika kak faktor razvitiya opyta professional'nogo obscheniya studentov. *KPZh.* 2020; № 2 (139): 146-151.
10. Husaenova A.A. Adaptaciya studenta v periode prohozhdeniya uchebnoj i proizvodstvennoj praktiki. *Obrazovanie i vospitanie.* 2015; № 2 (2): 59-61.

*Статья поступила в редакцию 01.02.26*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-222-224

***Vezetiu E.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@bk.ru*

**PROSPECTS FOR USING MEDIA EDUCATIONAL TECHNOLOGIES TO REVEAL AND REALIZE THE PERSONAL POTENTIAL OF A MODERN SCHOOLCHILD.** The problem addressed in the article is the search for pedagogically grounded ways to use media educational technologies for revealing and realizing the personal potential of a modern schoolchild in the context of a rapidly changing media environment. The objective of the study is to substantiate promising directions and conditions for the effective use of media education technologies in school practice to support the student's self-determination, reflexivity, creativity, and responsible participation in communication. The methodology is based on the analysis and synthesis of scientific and methodological sources on media education, media culture, educational environment design, and human-centered pedagogy, as well as on the generalization of pedagogical experience. The main results include a clarified understanding of media educational technologies as a set of tools and methods for creating educational situations in which students learn to interpret, create and ethically distribute media texts; a system of pedagogical conditions for unlocking personal potential is proposed; and a set of practical solutions for classroom and extracurricular work is outlined. Scientific novelty consists in linking media education technologies with the structural components of personal potential (value-semantic, cognitive, communicative, creative and reflexive) and in specifying the "educational environment media practices student agency" mechanism. Practical significance is determined by the possibility of applying the proposed directions in lesson design, project activities, and school media initiatives. The conclusion is that the prospects of media education technologies are associated with their integration into the educational environment, the development of students' media culture, and teacher readiness to manage development-oriented media practices.

*Key word:* **media education, media culture, media educational technologies, personal potential, schoolchild, educational environment, project-based learning**

***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*

# ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАСКРЫТИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

В статье рассматриваются перспективы применения медиаобразовательных технологий в школе как педагогического ресурса раскрытия и реализации личностного потенциала обучающихся. Цель исследования – обосновать направления и условия эффективного использования медиаобразовательных технологий, обеспечивающих развитие субъектности, самодетерминации, рефлексивности, творчества и ответственной коммуникации школьника. Методология включает анализ и синтез научно-методических источников по медиаобразованию, медиакультуре, проектированию образовательной среды и человекосообразной педагогике, а также обобщение педагогического опыта. Уточняется понимание медиаобразовательных технологий как системы методов организации учебных ситуаций, в которых школьники осваивают анализ, интерпретацию и создание медиатекстов, а также нормы медиаэтики и информационной ответственности. Представлен набор педагогических условий результативности: интеграция медиаобразовательных задач в предметное обучение и воспитательную работу, сочетание аналитических и продуктивных практик, рефлексия как обязательный этап, поддерживающая образовательная среда и готовность педагога к модерации коммуникации. Практическая значимость определяется возможностью применения предложенных форматов (медиасеминар, проектное медиапроизводство, школьные медиа, портфолио) в урочной и внеурочной деятельности.

*Ключевые слова:* **медиаобразование, медиакультура, медиаобразовательные технологии, личностный потенциал, школьник, образовательная среда, проектная деятельность**

Актуальность исследования обусловлена тем, что школьник сегодня развивается в условиях высокой интенсивности информационных потоков, конкуренции смыслов и образцов поведения, а также постоянного присутствия медиа в учебных и внеучебных практиках. В этой ситуации личностный потенциал обучающегося – способность к осмысленному выбору, саморегуляции, творческому выражению, ответственному взаимодействию и построению жизненных планов – во многом определяется тем, насколько школа умеет превращать повседневное медиапотребление в культурно и педагогически организованный опыт [1–8].

Состояние разработанности проблемы свидетельствует о наличии теоретико-методической базы медиаобразования и медиакультуры, описывающей цели, принципы и педагогические механизмы формирования у обучающихся способности понимать и создавать медиатексты, критически относиться к информации, осознавать ценностные основания коммуникации [4]. Н.Б. Кириллова показывает, что медиакультура задает особый тип социализации и расширяет пространство идентичности, поскольку человек включается в культурные коды и коммуникационные практики, требующие интерпретации и ответственного выбора [3]. Из сказанного вытекает вполне определенный вывод: медиаобразовательные технологии могли бы стать действенным инструментом развития личностного потенциала.

Чего именно мы стремимся достичь в этом исследовании? Прежде всего, наша цель – показать, какие реальные перспективы открывает грамотное использование медиаобразовательных технологий, если говорить о раскрытии и полноценной реализации личностного потенциала сегодняшнего школьника.

Для достижения этой цели поставлены следующие задачи: уточнить содержание понятия «медиаобразовательные технологии» в контексте развития личностного потенциала школьника; определить педагогические условия и риски внедрения медиаобразовательных технологий в школе; сформулировать практико-ориентированные рекомендации по проектированию образовательной среды и оценке результатов.

Научная новизна заключается в соотнесении медиаобразовательных технологий с компонентной структурой личностного потенциала школьника (ценностно-смысловой, когнитивный, коммуникативный, творческий, рефлексивный компоненты) и в конкретизации механизма «образовательная среда – медийные практики – субъектность школьника», позволяющего описывать, за счет чего

именно медиаактивности переходят в личностный результат. Теоретическая значимость определяется уточнением педагогического понимания медиакультуры школьника как интегрального качества, включающего не только грамотность и критичность, но и ответственность, этичность, способность к самоопределению в коммуникации. Практическая значимость состоит в разработке системы условий и форматов применения медиаобразовательных технологий (анализ медиатекстов, проектирование и производство медиапродуктов, школьные медиа, дискуссионные практики), которые могут быть внедрены в учебные предметы и воспитательную работу.

Методологическую базу исследования составили культурологический и педагогический подходы к медиаобразованию и медиакультуре, идеи проектирования образовательной среды, а также человекосообразная методология педагогики, ориентирующая образовательный процесс на развитие субъектности, смысла и индивидуальной образовательной траектории обучающегося. В исследовании использовались следующие методы: анализ научной литературы, теоретическое моделирование, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение педагогического опыта, контент-анализ типичных школьных медиапрактик.

Понятие «медиаобразовательные технологии» в рамках заявленной темы целесообразно рассматривать не как набор цифровых инструментов, а как педагогически выстроенную последовательность действий учителя и ученика, приводящую к развитию медиакультуры и личностных качеств через работу с медиатекстами и коммуникационными ситуациями. А.В. Федоров подчеркивает, что медиаобразование включает обучение анализу, интерпретации и оценке медиасообщений, а также развитие способности к созданию собственных медиатекстов с учетом языка, жанра и аудитории [4]. В школьной реальности это означает, что технология становится развивающей тогда, когда ученик не только «потребляет» или «воспроизводит» контент, но и осваивает способы смыслопорождения: задает вопросы и получает ответы на них в источниках, выделяет позиции автора, сравнивает интерпретации и способен аргументировать свою точку зрения.

Перспективность медиаобразовательных технологий для раскрытия личностного потенциала определяется, во-первых, их соответствием ведущим потребностям подросткового возраста – потребности в признании, самовыражении, принадлежности к группе, пробе социальных ролей. Медийные форматы (видеоэссе, подкаст, репортаж, сторителлинг, инфографика) создают пространство «социально видимого» результата, где ученик получает опыт ответственности за слово и образ, а также опыт публичного представления смысла. Однако данный потенциал реализуется только при педагогическом сопровождении, поскольку в противном случае медийная активность закрепляет поверхностные образцы и имитацию творчества. В.А. Возчиков, характеризуя медиаобразование как практико-ориентированное направление, указывает на необходимость сочетания критического анализа с продуктивной деятельностью, позволяющей формировать у учащихся активную позицию в медиасреде [1]. Отсюда следует вывод: перспективные технологии должны включать два взаимосвязанных контура – аналитический (понимание) и продуктивный (создание), а также рефлексивный (оценка последствий и смыслов).

Особенность медиаобразовательных технологий заключается в их способности преодолевать пассивность восприятия информации. По оценкам И.В. Жилавской, в условиях цифровизации общества школьники тратят значительную часть времени на взаимодействие с медиасредой, однако часто остаются без педагогического сопровождения при обработке получаемого контента [2]. Вглядимся пристальнее в то, что происходит сегодня с подростком в цифровой среде – и картина вырисовывается, мягко говоря, противоречивая. С одной стороны, он вроде бы деятель: создает контент, выкладывает, публикует, порой собирает тысячи просмотров. Активный творец, не так ли? Но стоит копнуть глубже – и обнаруживается вещь почти парадоксальная: при всей внешней активности он зачастую остается в плену чужих, кем-то сконструированных смыслов. Потребляет их, даже не замечая этого. И вот здесь как раз и вступают в игру систематические медиаобразовательные технологии. Их введение способно, как нам представляется, перевести этот стихийный, во многом неосознаваемый медийный опыт в иную плоскость – в плоскость деятельности осознанной. Такой, где умение мыслить критически и способность к творческому самовыражению не вступают в конфликт, не исключают друг друга, а напротив – работают в связке, усиливая одно другим.

Но есть и другая сторона вопроса, пожалуй, не менее существенная. Медиаобразовательные технологии открывают перед школой возможности, которые трудно переоценить, когда речь заходит о воспитании. Судите сами: медиа сегодня – это ведь не просто источник информации или развлечения. Это пространство, где постоянно сталкиваются разные ценности, где человеку то и дело приходится делать непростые моральные выборы. Исследователь Н.Б. Кириллова описывает медиакультуру именно как среду, где привычные способы обмена смыслами меняются на глазах и рождаются новые, порой неожиданные нормы восприятия реальности [3]. Тем самым учащихся надо научить видеть манипуляции, отличать факты от чьего-то мнения, уважать личные границы другого человека и отдавать себе отчет в том, что такое «цифровой след» и какие последствия он может иметь. Если эти навыки встроены в регулярные учебные и внеучебные практики, они поддерживают ценностно-смысловой компонент личностного потенциала: школьник учится соотносить действия с целями и ценностями, а не с мгновенной реакцией аудитории.

Воспитательный потенциал медиаобразования раскрывается не только для предотвращения вреда, но и на уровне формирования конструктивной позиции. В.А. Возчиков подчеркивает, что медиаграмотность является условием становления социально ответственного гражданина, способного ориентироваться в сложном информационном ландшафте [1]. Практически это может быть реализовано через анализ текущих общественных дискуссий: как освещается одно и то же событие в разных медиаканалах, какие позиции замалчиваются, какие аргументы являются манипулятивными. Такой подход помогает школьнику не только защитить себя от влияния, но и развить собственную аргументированную позицию, что является основой для участия в демократических процессах.

В-третьих, медиаобразовательные технологии создают условия для развития рефлексивности. И.В. Жилавская отмечает, что медиаобразование связано с формированием культуры восприятия и культуры самовыражения, где важны осмысление своей позиции и понимание коммуникативной ответственности [2]. Практически это можно реализовать через обязательные этапы рефлексии: «замысел – аудитория – риск – этика – критерии качества». Когда ученик привык задавать себе эти вопросы, он переносит рефлексивный навык и на другие виды деятельности, что усиливает его способность к самоорганизации и осознанному выбору.

С учетом приведенных подходов можно выделить компоненты личностного потенциала школьника и те медиаобразовательные эффекты, которые реально достижимы в школьной практике.

Ценностно-смысловой компонент поддерживается через технологии смыслового чтения медиатекстов и дискуссионные практики. А.В. Федоров указывает на важность анализа идеологического и ценностного содержания медиапродукции [4]. На уровне школьной методики это может быть реализовано как регулярные «медиасеминары» (15–20 минут в структуре урока или классного часа), где обсуждается один медиатекст (новость, ролик, пост, социальная реклама): «кто автор и зачем создан текст», «какие ценности транслируются», «какие эмоции вызываются и какими средствами», «какие альтернативные точки зрения возможны».

Когнитивный компонент проявляется в развитии критического мышления, навыков поиска и проверки информации, построения аргументации. В.А. Возчиков подчеркивает, что медиаобразование требует освоения языка медиа и понимания механизмов его воздействия на личность [1].

Коммуникативный компонент – один из самых сложных для развития. Но и здесь медиаобразовательные технологии могут являться неплохим инструментом. Особенно если речь идет о коллективном создании медиапродуктов и организации обсуждений. И.В. Жилавская совершенно справедливо, на наш взгляд, акцентирует внимание на социально-коммуникативных аспектах медиаобразования, на том, что оно неразрывно связано с культурой общения как таковой [2]. При работе медиагрупп роли распределяются следующим образом: кто-то выступает как автор, кто-то из учащихся берет на себя редактирование, также назначается проверяющий достоверность информации, дизайнер, ведущий, кто-то модерирует комментарии. Такая организация коллективной работы не просто развивает коммуникативные навыки, но и формирует понимание взаимозависимости участников процесса, ценность профессиональной ответственности каждого и возможность создания «медиапродукта» и конструктивного разрешения возможных конфликтов.

Творческий компонент раскрывается через технологии сторителлинга, визуализации и мультимодального выражения. Н.Б. Кириллова показывает, что медиакультура расширяет формы культурного творчества и способы представления опыта [3]. В школьном контексте перспективны задания, в которых «один и тот же смысл» выражается в разных медиажанрах: например, историческое событие – как репортаж, комикс-расследование, подкаст-интервью, инфографика причин и последствий.

Рефлексивный компонент усиливается через технологии портфолио и самооценивания медиапродукта. А.В. Хуторской связывает образовательный результат с личностно значимым продуктом и осмыслением пути его создания [5]. Следовательно, каждое медиазадание должно завершаться короткой рефлексией: что получилось, что можно изменить, какие риски были учтены, чему научился, как это связано с собственными интересами. Накопление таких рефлексивных практик создает личностный нарратив, позволяя школьнику видеть траекторию своего развития.

Перспективы использования медиаобразовательных технологий также связаны с тем, что они позволяют выстраивать индивидуальные образовательные траектории. Практика показывает: один школьник сильнее в аналитике и фактчекинге, другой – в визуализации, третий – в коммуникации и ведении дискуссий. Человекосообразный подход требует не уравнивания, а педагогического «собирания» команд и заданий так, чтобы каждый получал ситуацию успеха и одновременно выход в зону развития [5]. Это дает эффект не только в предметных результатах, но и в переживании собственной компетентности, что является важным условием реализации потенциала.

Вместе с тем реализация указанных перспектив требует учета рисков и ограничений. Во-первых, существует риск подмены медиаобразования «техническим освоением программ». Если учитель оценивает только оформление и скорость выполнения, ученик делает ставку на визуальные эффекты вместо смыс-

ла. Преодоление этого риска возможно через ясные критерии, где смысловая составляющая и этическая корректность являются обязательными. Во-вторых, риск медиаперегрузки: насыщение обучения экранными активностями снижает качество внимания. А из этого следует практический вывод: медиаобразовательные технологии нельзя использовать повсеместно. Они должны находить разумный баланс с совершенно иными практиками – с тем же «медленным чтением», с живым обсуждением без посредничества экрана, с деятельностью в офлайне.

Еще один риск – психологическое давление, которое неизбежно сопутствует публичности любых проектов. Школьники, чьи работы сталкиваются с негативными комментариями или получают низкие оценки в виде все тех же злополучных лайков, нередко начинают испытывать вполне реальную тревожность. А в более серьезных случаях и вовсе избегают любой дальнейшей медийной активности, замыкаются в себе. В этой связи педагогическое сопровождение должно включать не только модерацию контента, но и эмоциональную поддержку авторов, обучение конструктивному восприятию критики и переосмыслению неудач как возможностей для развития.

Четвёртым значимым риском является угроза информационной манипуляции самих педагогов. В условиях, когда учителя также постоянно находятся в информационном потоке и могут быть подвергнуты воздействию медиаманипуляций, необходимо организовывать их собственное медиаобразование и профессиональное развитие. В.А. Возчиков и другие авторы подчеркивают, что учитель должен быть образцом критического и ответственного отношения к информации, что требует от него постоянного совершенствования собственных навыков медиаграмотности и обновления знаний о новых медийных форматах и стратегиях воздействия [1]. Только при условии собственной подготовленности педагог может аутентично передавать школьникам опыт ответственного использования медиа.

Перспективным направлением представляется интеграция медиаобразовательных технологий в учебные предметы на основе межпредметных задач. Например, в гуманитарных дисциплинах продуктивны аналитические обзоры медиатекстов и сопоставление трактовок событий; в естественно-научных – создание научно-популярных объясняющих роликов и инфографики с обязательной проверкой данных; в обществознании – разбор коммуникационных стратегий и этики публичной речи.

Систематизация педагогических условий позволяет представить их в виде перечня, который может служить ориентиром для школьной практики:

1) наличие в школе согласованных норм медиакоммуникации (этика, авторское право, фактчекинг, правила публикации и модерации);

2) включенность медиаобразовательных задач в учебные предметы и воспитательные практики, а не эпизодическое применение;

3) сочетание аналитических, продуктивных и рефлексивных процедур в каждой технологии (понимание – создание – осмысление);

4) организация образовательной среды, поддерживающей инициативу (ресурсы, пространство, наставничество, признание результатов);

5) обеспечение вариативности ролей и заданий, позволяющей проявиться индивидуальным сильным сторонам школьника;

6) оценивание медиадеятельности по критериям смысловой точности, аргументированности, этичности и качества коммуникации, а не по внешним эффектам;

7) подготовленность педагога к управлению медийными практиками и к работе с ценностным содержанием медиатекстов.

8) регулярное повышение квалификации педагогов в области медиаграмотности и новых медийных технологий.

Перечисленные условия позволяют уточнить, в чем именно заключается перспектива медиаобразовательных технологий: они становятся механизмом развития личностного потенциала, когда школа превращает медийный опыт подростка в культурно оформленную деятельность, где есть смысл, продукт, аудитория, ответственность и рефлексия. При таком подходе медиатехнологии перестают быть «модным дополнением» и начинают выполнять функцию педагогического инструмента развития. Кроме того, масштабная реализация медиаобразовательных инициатив требует системной поддержки со стороны администрации образовательных учреждений: выделения временных и материальных ресурсов, создания команд единомышленников и наставников, признания медиаобразования приоритетным направлением развития школы. Без такой поддержки даже самые амбициозные проекты остаются локальными экспериментами, тогда как взаимодействие администрации, учителей и учеников позволяет встроить медиаобразование в систему школьной жизни.

Итоговые выводы сводятся к следующему. При активном применении в образовательной практике медиаобразовательные технологии позволяют изменить направленность, структуру и характер подачи учебного материала, а также повысить мотивацию обучающихся к освоению учебного материала, тем самым разнообразить учебный процесс, сделать его более привлекательным для обучаемых. Они способствуют подготовке обучающихся к жизни в цифровом обществе и формированию общечеловеческих ценностей.

Перспективы использования медиаобразовательных технологий в школе наиболее значимы в аспекте формирования медиакультуры как основы личностного самоопределения и ответственного участия в коммуникации.

Раскрытие и реализация личностного потенциала школьника обеспечиваются через системное включение аналитических, продуктивных и рефлексивных медийных практик, опирающихся на проектирование образовательной среды и человекосообразный подход.

Результативность медиаобразовательных технологий определяется не количеством используемых цифровых инструментов, а качеством педагогического замысла, нормами медиакоммуникации, поддержкой инициативы и содержательными критериями оценки, что делает медиаобразование устойчивым ресурсом развития современного школьника.

Тем самым медиаобразовательные технологии можно рассматривать как эффективные технологии формирования у обучаемых цифровой грамотности, креативных навыков и медиакультуры в целом.

Библиографический список


1. Возчиков В.А. *Медиаобразование: теория и практика*: учебное пособие. Москва: Академический проект, 2013.
2. Жилавская И.В. *Медиаобразование молодежи*: монография. Москва: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013.
3. Кириллова Н.Б. *Медиакультура: от модерна к постмодерну*. Москва: Академический проект, 2015.
4. Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика:* монография. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2013.
5. Хуторской А.В. *Методология педагогики: человекосообразный подход*: монография. Москва: Издательство «Эйдос», 2015.
6. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2010.
7. Якушина Е.В. Медиаобразовательные технологии как инструмент развития творческого потенциала учащихся. *Медиа. Информация. Коммуникация.* 2025; Т. 39, № 2. Available at: http://mic.org.ru/vyp/39-2/39-2-yakushina.pdf
8. Влад Е.В. Инструменты вовлечения и удержания учащихся в работе школьных медиацентров. *Медиа. Информация. Коммуникация.* 2025; Т. 39, № 1. Available at: http://mic.org.ru/vyp/39-1/39-1-vlad.pdf


References


1. Vozchikov V.A. *Mediaobrazovanie: teoriya i praktika*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademicheskij proekt, 2013.
2. Zhilavskaya I.V. *Mediaobrazovanie molodezhi*: monografiya. Moskva: RIC MGGU im. M.A. Sholohova, 2013.
3. Kirillova N.B. *Mediakul'tura: ot moderna k postmodernu*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2015.
4. Fedorov A.V. *Mediaobrazovanie: istoriya, teoriya i metodika:* monografiya. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2013.
5. Hutorskoj A.V. *Metodologiya pedagogiki: chelovekosoobraznyj podhod*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo «`Ejdos», 2015.
6. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu.* Moskva: Smysl, 2010.
7. Yakushina E.V. Mediaobrazovatel'nye tehnologii kak instrument razvitiya tvorcheskogo potenciala uchaschihsya. *Media. Informaciya. Kommunikaciya*. 2025; T. 39, № 2. Available at: http://mic.org.ru/vyp/39-2/39-2-yakushina.pdf
8. Vlad E.V. Instrumenty vovlecheniya i uderzhaniya uchaschihsya v rabote shkol'nyh mediacentrov. *Media. Informaciya. Kommunikaciya.* 2025; T. 39, № 1. Available at: http://mic.org.ru/vyp/39-1/39-1-vlad.pdf


*Статья поступила в редакцию 15.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-224-227

***Vovk E.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: Ekaterina.tnu@mail.ru*

**DEVELOPING PRACTICAL SKILLS OF FUTURE ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS SPECIALISTS THROUGH THE USE OF MULTIMEDIA CASES.**

The article addresses a problem of strengthening practice-oriented training of students in advertising and public relations in the context of digitalization of the communication industry and the gap between academic learning outcomes and employers' expectations. The objective of the study is to substantiate the didactic potential

of multimedia cases and propose an approach to their integration into the educational process aimed at developing practical professional skills. The methodology is based on competence-based and activity-based approaches; methods include analysis of scientific sources, comparison and generalization of pedagogical practices, modeling of a multimedia case structure, and expert assessment of learning outcomes. The results include a typology of multimedia cases for advertising/PR training, a set of didactic principles for their design, and an implementation algorithm with assessment criteria linked to professional actions. Scientific novelty lies in specifying the structure of a multimedia case as an educational unit integrating real industry data, multiformat content, interactive decision-making, and feedback. Practical significance is determined by a teacher-ready toolkit adaptable to various disciplines and learning formats. The conclusion states that systematic use of multimedia cases improves the formation of skills in strategic planning, content production, analytics, and crisis communications under conditions of methodological support and transparent assessment.

*Key word:* **multimedia case, practice-oriented learning, advertising education, public relations education, digital competencies, assessment**

***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*

# РАЗВИТИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ РЕКЛАМЫ И СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ КЕЙСОВ

Проблематика статьи связана с необходимостью усиления практико-ориентированной подготовки студентов направления «Реклама и связи с общественностью» в условиях цифровизации коммуникационной индустрии и сохраняющегося разрыва между академическими результатами обучения и ожиданиями работодателей. Цель исследования – обосновать дидактический потенциал мультимедийных кейсов и предложить подход к их внедрению в образовательный процесс для развития практических профессиональных навыков. Методология опирается на компетентностный и деятельностный подходы; использованы методы анализа научных источников, сопоставления и обобщения педагогических практик, моделирования структуры мультимедийного кейса и экспертной оценки результатов обучения. Основные результаты представлены в виде типологии мультимедийных кейсов для подготовки рекламистов и PR-специалистов, набора принципов их проектирования и алгоритма внедрения с критериями оценивания, соотнесенными с профессиональными действиями. Научная новизна заключается в уточнении структуры мультимедийного кейса как образовательной единицы, интегрирующей реальные данные отрасли, мультиформатный контент и интерактивное принятие решений, поддержанное обратной связью. Практическая значимость определяется предложенным инструментарием для преподавателя и возможностью адаптации кейсов к различным дисциплинам и форматам обучения. Вывод состоит в том, что систематическое применение мультимедийных кейсов повышает качество формирования навыков стратегического планирования, производства контента, аналитики и антикризисных коммуникаций при условии методического сопровождения и прозрачного оценивания.

*Ключевые слова:* **мультимедийный кейс, практико-ориентированное обучение, реклама, связи с общественностью, цифровые компетенции, оценивание результатов**

Актуальность исследования обусловлена тем, что коммуникационная отрасль развивается в логике платформенной экономики, ускоренной медиатизации и алгоритмизации распространения контента, вследствие чего выпускник в сфере рекламы и связей с общественностью должен демонстрировать практические навыки уже на стартовых позициях. Университетская подготовка при этом нередко фиксируется на освоении теоретических моделей, терминологии и описаний инструментов, тогда как на рынке труда ожидают способности работать с брифом, сегментацией аудитории, данными веб- и медиааналитики, контентом для разных платформ, а также репутационными рисками. В образовательном процессе возникает противоречие: студент знает «как принято» строить кампанию, но испытывает затруднения при принятии решений в конкретных ситуациях, когда данные неоднозначны, ресурсы ограничены, а требования стейкхолдеров конфликтуют. Мультимедийные кейсы в данном контексте рассматриваются как средство сближения учебной среды с профессиональной реальностью, поскольку позволяют моделировать процессы коммуникации в мультиканальной среде и фиксировать деятельность обучающегося в наблюдаемых продуктах, сопоставимых с отраслевыми стандартами.

Состояние проблемы в научной литературе показывает, что практико-ориентированное обучение требует такой организации содержания, при которой образовательные результаты проявляются в действиях и продуктах, а не только в воспроизведении знаний. В.И. Байденко подчеркивает, что компетентностный подход предполагает проверку не только усвоения информации, но и способности решать профессиональные задачи, соотнося результаты обучения с требованиями деятельности и контекстом ее выполнения [1]. Из этого следует, что для подготовки рекламистов и PR-специалистов необходимо не просто «изучать инструменты», а учиться выбирать их, аргументировать выбор и оценивать последствия. Практика показывает: когда учебные задания ограничены эссе или тестами, студент редко сталкивается с необходимостью согласовывать цель, аудиторию, сообщение, канал и метрику эффективности, хотя именно эта связка определяет качество профессионального решения [2–5]. Следовательно, требуется дидактический формат, позволяющий моделировать профессиональную ситуацию, задавать ограничения и одновременно оставлять пространство для альтернативных решений.

Цель исследования – обосновать возможности мультимедийных кейсов как средства развития практических навыков будущих специалистов в области рекламы и связей с общественностью и предложить модель их внедрения в учебный процесс.

Для достижения цели поставлены следующие задачи: изучить возможности мультимедийных кейсов применительно к подготовке рекламистов и PR-специалистов; рассмотреть, чем обеспечивается результативность мультимедийных кейсов в образовательной практике; выявить роль мультимедийных кейсов в повышении готовности студентов к работе в цифровой коммуникационной среде.

Научная новизна исследования состоит в конкретизации структуры мультимедийного кейса для образовательных программ по рекламе и связям с общественностью как интегративной учебной единицы, включающей отраслевой контекст, набор мультиформатных данных и сценарии принятия решений, поддержанные обратной связью и критериальным оцениванием.

Теоретическая значимость заключается в уточнении связи между компетентностной моделью подготовки и инструментарием кейс-обучения в цифровой образовательной среде, а также в описании механизма перевода профессиональных действий в измеряемые учебные результаты.

Практическая значимость определяется возможностью использования предложенной типологии и алгоритма преподавателями профильных дисциплин при проектировании заданий, организации командной работы, формировании банка кейсов и разработке прозрачного оценивания, применимого в очном, смешанном и дистанционном форматах.

Методологическую базу исследования составили компетентностный, деятельностный и практико-ориентированный подходы к профессиональному образованию; использованы методы анализа и синтеза научных источников, сравнительного анализа педагогических практик, моделирования структуры мультимедийного кейса, контент-анализа материалов отраслевых коммуникаций, экспертной оценки, педагогического наблюдения, обобщения и интерпретации результатов.

Кейс-метод в высшем образовании обычно связывают с анализом ситуаций и принятием решений при неполной информации. А.А. Вербицкий, раскрывая потенциал контекстного обучения, показывает, что результативность подготовки повышается, когда учебная деятельность воспроизводит профессиональную по структуре мотивов, целей и условий, а студент действует в модели будущей профессии [2]. Для рекламы и PR такая «контекстность» достигается не только содержанием кейса, но и способом предъявления данных. Текстового описания часто недостаточно: профессиональная среда строится на визуальных форматах, редакционной логике площадок, платформенных метриках и сетевых реакциях аудитории. Согласно исследованиям В.И. Байденко, практическое развитие компетенций требует погружения в аутентичный контекст профессиональной деятельности, где студент сталкивается не только с моделированием задач, но и с необходимостью принимать решения в условиях неоднозначности и конкурирующих требований [1]. Это особенно значимо в сфере коммуникаций, где один и тот же инструмент может использоваться по-разному в зависимости от целевой аудитории, канала распространения и этапа кампании. Поэтому мультимедийный кейс целесообразно рассматривать как учебный модуль, в котором проблема раскрывается через набор артефактов (бриф, бренд-ограничения, фрагменты публикаций, макеты, пресс-материалы, комментарии пользователей, показатели аналитики), а решение требует, как анализа, так и производства коммуникационного продукта. Такой формат позволяет студенту тренировать не отдельные операции, а профессиональную логику: как из «сырого» информационного поля выделить существенное и превратить его в проект решения.

Смысл мультимедийности заключается не в добавлении «красивых» элементов, а в создании функционального набора данных, который запускает дей-

ствия. Если в кейсе есть видеоролик, он должен служить источником для анализа сообщений и невербальных сигналов или материалом для редактирования и адаптации под целевую аудиторию. Если включены скриншоты комментариев, они должны становиться основанием для классификации рисков, выбора тональности и разработки сценариев ответов. Если представлены таблицы метрик, студент должен не просто назвать показатели, а интерпретировать динамику, выявить возможные причины и предложить корректирующие действия. В этом проявляется принцип «мультимедиа как доказательная база»: каждый тип данных встраивается в логику аргументации, а не работает фоном.

Практические навыки будущего специалиста в рекламе и связях с общественностью целесообразно группировать по логике профессионального цикла. А.А. Калмыков и А.В. Кохановская обосновывают, что современная медиакоммуникационная среда предъявляет требования к интегрированному владению аналитическими, творческими и управленческими компетенциями одновременно [4]. Специалист должен одинаково свободно владеть языком данных, принципами креативного мышления и инструментами организационного взаимодействия, так как успех кампании зависит от синергии всех трех компонентов. Диагностико-аналитический блок включает работу с брифом и запросом, сбор и проверку данных, сегментацию аудитории, анализ медиаполя и конкурентов, формулирование инсайта и постановку измеримых целей. Проектировочный блок связан с разработкой стратегии, выбором каналов и форматов, формированием ключевого сообщения и креативной идеи, планированием кампании и календаря контента. Производственно-редакторский блок отражает создание текстов и визуалов, адаптацию под требования площадок, соблюдение бренд-стиля, подготовку материалов для СМИ и лидеров мнений. Управленческий блок включает организацию процесса (распределение ролей, согласование, дедлайны), мониторинг реакции аудитории и корректировку действий. Оценочно-аналитический блок предполагает интерпретацию метрик, подготовку отчета, выводы и рекомендации.

В исследованиях по кейс-методу подчеркивается, что эффективность формируется при наличии проблемности, альтернативности решений и рефлексии. Как справедливо отмечает П.С. Гуревич, учебный потенциал кейса раскрывается лишь в той ситуации, когда он побуждает студента к аналитической деятельности, осознанному выбору и его последующей защите. При этом система оценивания должна быть прозрачной, опираться на заранее обозначенные критерии и предполагать коллективное обсуждение предложенных вариантов [3]. Для коммуникативных дисциплин особую значимость приобретает рефлексивный компонент: от будущего специалиста требуется не столько предложить вариант действий, сколько отдать себе отчет в том, какая информация и какие допущения повлияли на его выбор, какие профессиональные риски он готов принять, почему при изменении обстоятельств его решение могло бы стать принципиально иным. Применительно к подготовке рекламистов и PR-специалистов это означает необходимость конструирования таких учебных заданий, которые допускали бы множественность траекторий, однако каждая из них требовала бы проверки на предмет соответствия поставленной цели, особенностям целевой аудитории, бюджетным ограничениям, а также этическим и правовым нормам. В этом случае студент перестает ориентироваться на «угадывание правильного ответа», который будто бы заранее известен преподавателю, и начинает действовать как практикующий специалист, способный аргументированно объяснить заказчику, почему было выбрано именно это решение.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает тот факт, что рефлексия в рамках кейс-метода не ограничивается простым анализом уже принятого решения. Она непременно включает в себя исследование альтернативных вариантов, которые студент рассматривал, но по тем или иным причинам отверг. Подобная практика, как показывает опыт, способствует формированию системного профессионального мышления и постепенному осознанию того, что реальная деятельность специалиста по коммуникациям почти никогда не предлагает единственного «правильного» ответа. Существуют лишь решения, которые в большей или меньшей степени соответствуют конкретной ситуации, задачам бизнеса, имеющимся ресурсам и ограничениям. Студент, последовательно проработавший несколько кейсов, начинает интуитивно различать поверхностное обоснование, построенное на эмоциях или субъективных предпочтениях («это решение выглядит красиво»), и глубокую аргументацию, опирающуюся на анализ данных, причинно-следственные связи и понимание профессионального контекста.

Исходя из дидактических задач, нами предлагается следующая типология мультимедийных кейсов. *Диагностический* кейс в первую очередь направлен на работу с исходной информацией: обучающимся необходимо проанализировать представленные данные и корректно обозначить проблемную ситуацию. Итогом выполнения такого задания обычно становится аналитическая записка, в которой фиксируются основные выводы и формулируются предварительные рабочие гипотезы. *Проектировочный* кейс предполагает иную логику деятельности: студенты разрабатывают коммуникационную стратегию и медиаплан, а конечный результат оформляется в виде комплекта документов. В него, как правило, входят характеристика целевых аудиторий, формулировка ключевых сообщений, выбор каналов взаимодействия, календарный план реализации и показатели, по которым предполагается оценивать эффективность кампании.

*Производственный* кейс ориентирован на создание конкретных медиапродуктов и их адаптацию к различным цифровым площадкам. В этом случае основное внимание уделяется редакторским решениям, а также соблюдению требований бренд-стиля и общих принципов визуальной и текстовой коммуникации. *Антикризисный* кейс, напротив, моделирует ситуацию повышенного напряжения: ограниченные временные ресурсы сочетаются с негативным информационным фоном. В рамках такого задания оцениваются оперативность реакции, точность формулировок, способность участников прогнозировать развитие событий по различным сценариям, а также продуманность системы мониторинга.

Включение мультимедийного кейса в структуру учебной дисциплины, по нашему опыту, целесообразно осуществлять поэтапно. На *подготовительном этапе* преподаватель определяет перечень формируемых компетенций, уточняет ожидаемые результаты и критерии их оценки, формирует медиапакет и намечает так называемые точки обратной связи. Далее следует *вводный этап*, в рамках которого фиксируется проблемная ситуация, обозначаются ограничения и правила взаимодействия, а также распределяются роли внутри студенческих команд (например, стратег, контент-редактор, аналитик или аккаунт-менеджер).

Следующий шаг – *аналитический этап*. На этой стадии обучающиеся работают с представленными материалами: выделяют значимые факты, формулируют рабочие гипотезы, проводят сегментацию целевых аудиторий и определяют показатели, по которым будет оцениваться успешность предлагаемых решений. *Проектировочно-производственный этап* связан с разработкой стратегических предложений и созданием конкретных медиапродуктов. В этот период особенно важна обратная связь со стороны преподавателя, которая нередко реализуется в форме консультаций и наводящих вопросов.

Такой формат взаимодействия, когда преподаватель не указывает прямо на ошибки, а задает вопросы, направляющие мысль, создает совершенно особую образовательную ситуацию. Студент вынужден самостоятельно возвращаться к собственным решениям, переосмысливать их, искать слабые места и предлагать варианты доработки. Нам этот тип педагогического вмешательства представляется чрезвычайно продуктивным: опыт показывает, что именно так, через самостоятельное преодоление затруднений, а не через получение готовых указаний по-настоящему развивается критическое мышление и формируется та самая ответственность за качество итогового результата, которая потом так ценится в реальной профессиональной деятельности.

Этап проверки и корректировки логично выстраивается вокруг получения развернутых комментариев по уже выполненной работе и последующей доработки материалов с учетом обозначенных критериев. Итоговая же фаза – это защита решения, ответы на вопросы и, что особенно важно, рефлексия: студентам предлагается соотнести выбранные инструменты с полученными результатами и попытаться осознать возможные риски, которые могли бы возникнуть при реализации их проекта в реальных условиях. На защиту мы всегда рекомендуем приглашать не только коллег-преподавателей, но и практикующих специалистов – из агентств, пресс-служб, медиахолдингов.

Наблюдая за тем, как работают студенты с мультимедийными кейсами, мы не раз убеждались: этот формат особенно результативен там, где нужно научить различать реальный коммуникационный эффект и субъективное впечатление. В профессии ведь сплошь и рядом встречается ситуация, когда высокий охват автоматически интерпретируют как успех, забывая посмотреть на качественные характеристики аудитории, контекст информационного повода, внешние факторы, которые могли повлиять на результат. Поэтому мы стараемся закладывать в кейсы данные, допускающие альтернативные объяснения. Скажем, рост вовлеченности может быть вызван не качеством стратегии, а резонансным событием, которое случилось само собой; изменение трафика может объясняться сезонностью, а не работой таргетолога. И вот в таких условиях студент оказывается перед необходимостью не просто фиксировать показатели, а аргументированно доказывать причинно-следственные связи и при этом честно признавать ограниченность собственного анализа. Опыт показывает, что именно такой подход постепенно формирует ту самую профессиональную добросовестность и аналитическую дисциплину, без которых в современной коммуникационной среде делать нечего.

Огромное значение мы придаем и развитию коммуникативных, организационных навыков. Формат мультимедийного кейса позволяет довольно точно моделировать взаимодействие с заказчиком – через переписку, аудиокомментарии, уточняющие вопросы к брифу, а иногда и через прямое противоречие требований разных стейкхолдеров. Это дает студентам возможность тренировать умение задавать правильные вопросы, фиксировать договоренности и объяснять последствия тех или иных решений. И отдельная, очень важная тема – это навыки переговоров внутри команды. Контент-редактор должен услышать и понять аргументы аналитика, стратегу нужно донести свою концепцию до креативного директора так, чтобы логика решения стала ясна всем участникам. Такие формы взаимодействия, если они выстроены правильно, учат находить баланс между требовательностью к качеству и необходимой гибкостью, между отстаиванием своей профессиональной позиции и готовностью к разумному компромиссу.

Практика подсказывает, что перед тем как запускать новый кейс в массовое использование, стоит провести его тестирование на небольшой фокус-группе студентов. Это помогает выявить неясности в формулировках, проверить реалистичность сроков и убедиться, что уровень сложности соответствует реальной подготовке обучающихся. И еще один важный момент: при оценке мы стараемся учитывать, что цифровые навыки у студентов разные, и уровень владения

конкретным софтом не должен становиться определяющим фактором. Но самое главное, как отмечают Д.П. Унгер, Ю.В. Сорокопуд [6], сформированных цифровых навыков студента должно хватать для эффективного функционирования в вузовской образовательной цифровой среде. Ну и, разумеется, необходимо строго соблюдать правовые и этические нормы: там, где это возможно, мы используем обезличенные данные, композитные сценарии, опираемся на открытые источники. В целом считаем, что применение мультимедийных кейсов в процессе профессиональной подготовки специалистов в области рекламы и связей с общественностью позволяет более эффективно формировать профессиональную картину мира [7].

Таким образом, мультимедийные кейсы выступают эффективным средством развития практических навыков будущих специалистов в области рекламы и связей с общественностью, поскольку интегрируют анализ ситуации, проектирование решения, производство медиапродукта и оценивание эффективности в едином учебном контуре. Их результативность обеспечивается не только функциональной мультимедийностью, проблемностью и альтернативностью решений, но и педагогически грамотной организацией обратной связи, которая ориентирует студентов на профессиональные стандарты и формирует устойчивые модели принятия решений в условиях неопределенности.

Результативность мультимедийных кейсов обеспечивается: функциональной мультимедийностью, проблемностью и альтернативностью решений, обратной связью, критериальным оцениванием, связанным с профессиональными действиями.

Критериальное оценивание, связанное с профессиональными действиями, позволяет преодолеть пропасть между учебной средой и реальной практикой, где специалист должен быстро адаптироваться к изменяющимся условиям рынка и запросам аудитории.

Систематическое и методически выверенное применение кейсов повышает готовность студентов к работе в цифровой коммуникационной среде, формируя навыки стратегического планирования, контент-производства, аналитики и антикризисных коммуникаций, а также развивая рефлексивные способности, необходимые для непрерывного профессионального совершенствования.

Библиографический список

1. Байденко В.И. *Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода)*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2011.
2. Вербицкий А.А. *Контекстное обучение и компетентностный подход: проблемы и перспективы.* Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2017.
3. Гуревич П.С. *Кейс-метод: современные подходы к обучению и оценке результатов*. Москва: Юрайт, 2020.
4. Калмыков А.А., Кохановская А.В. *Медиакоммуникации: теория, практика, стратегии*. Москва: Аспект Пресс, 2019.
5. Шадриков В.Д. *Качество педагогического образования: компетентностный подход*. Москва: Университетская книга, 2013.
6. Унгер Д.П., Сорокопуд Ю.В. Вузовская цифровая образовательная экосистема как средство формирования цифровых компетенций студентов. *Общество*. 2025; № 4-3 (39): 83–85.
7. Базаева Ф.У., Емельянова И.Е. Детерминанты формирования профессиональной картины мира у студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 4 (107): 340–342.

References

1. Bajdenko V.I. *Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda)*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2011.
2. Verbickij A.A. *Kontekstnoe obuchenie i kompetentnostnyj podhod: problemy i perspektivy.* Moskva: NIC INFRA-M, 2017.
3. Gurevich P.S. *Kejs-metod: sovremennye podhody k obucheniyu i ocenke rezul'tatov*. Moskva: Yurajt, 2020.
4. Kalmykov A.A., Kohanovskaya A.V. *Mediakommunikacii: teoriya, praktika, strategii.* Moskva: Aspekt Press, 2019.
5. Shadrikov V.D. *Kachestvo pedagogicheskogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod*. Moskva: Universitetskaya kniga, 2013.
6. Unger D.P., Sorokopud Yu.V. Vuzovskaya cifrovaya obrazovatel'naya `ekosistema kak sredstvo formirovaniya cifrovyh kompetencij studentov. *Obschestvo*. 2025; № 4-3 (39): 83-85.
7. Bazaeva F.U., Emel'yanova I.E. Determinanty formirovaniya professional'noj kartiny mira u studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4 (107): 340-342.

*Статья поступила в редакцию 15.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-227-230

***Gorbunova N.V.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*

**FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS THROUGH THE CREATION OF MEDIA PROJECTS.** The article examines a problem of developing functional literacy among university students through the implementation of media project activities. The relevance of the study is determined by the need to integrate modern digital technologies into educational practice to enhance students' ability to effectively work with information in various formats. The objective of the research is to identify pedagogical conditions and mechanisms for forming functional literacy through media projects. The scientific novelty lies in substantiating the interconnection between media project creation and the formation of functional literacy components. The practical significance consists in developing recommendations for educators on implementing media projects in the educational process. The findings demonstrate that purposefully organized media activity contributes to the development of students' ability to understand, analyze, and create information in digital environments, thereby forming essential competencies for successful professional activity.

*Key word:* **functional literacy, media projects, student competencies, digital literacy, educational technology, information culture, media education**

***Н.В. Горбунова****, д-р пед. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ МЕДИАПРОЕКТОВ

В статье исследуется проблема развития функциональной грамотности у студентов вузов через реализацию деятельности по созданию медиапроектов. Актуальность исследования определяется необходимостью интеграции современных цифровых технологий в образовательную практику для повышения способности студентов эффективно работать с информацией в различных форматах. Основные результаты свидетельствуют о том, что медиапроекты создают эффективную среду для развития информационной грамотности, критического мышления и коммуникативных навыков. Научная новизна заключается в обосновании взаимосвязи между созданием медиапроектов и формированием компонентов функциональной грамотности студентов. Теоретическая значимость состоит в расширении понимания роли медиадеятельности в современном образовании. Практическая значимость определяется разработкой конкретных рекомендаций для преподавателей по внедрению медиапроектов в учебный процесс.

*Ключевые слова:* **функциональная грамотность, медиапроекты, компетенции студентов, цифровая грамотность, образовательные технологии, информационная культура, медиаобразование**

Актуальность исследования проблемы формирования функциональной грамотности студентов определяется радикальными изменениями в информационной среде современного общества. Характерное для современного этапа развитие цифровой образовательной среды, накладывающееся на глубинные изменения в структуре самой профессиональной деятельности, с неизбежностью ставит перед высшей школой задачу подготовки выпускника принципиально иного качества. Речь уже не идет о простом обладании суммой предметных знаний, пусть даже довольно обширных. На первый план, как нам представляется, выходит способность молодого специалиста самостоятельно выстраивать навигацию в постоянно расширяющихся информационных потоках, подвергать источники обоснованной критической оценке и, что особенно важно, продуцировать и доносить до аудитории собственный содержательный контент. В этой связи нельзя не обратиться к позиции И.В. Муштавинской и Е.Ю. Сафроновой, которые, на наш взгляд, совершенно справедливо связывают функциональную грамотность со

способностью личности решать стандартные, повторяющиеся жизненные задачи в самых разных сферах, опираясь при этом на прикладные знания и умения, а не на отвлеченные теоретические конструкции [5]. Проблема, однако, заключается в том, что традиционно сложившаяся система обучения с ее установкой на трансляцию готового знания зачастую не в полной мере обеспечивает развитие этих жизненно важных компетенций. Она скорее нацелена на воспроизведение услышанного или прочитанного, нежели на формирование устойчивых практических навыков, позволяющих эффективно взаимодействовать с информацией в ее естественном, подчас противоречивом и неупорядоченном контексте. Добавим к этому, что информационное общество, в котором нам всем предстоит жить и работать, предъявляет к системе образования требования, которые еще каких-нибудь десять – пятнадцать лет назад могли показаться завышенными. Сегодня же очевидно, что простого усвоения предметного содержания категорически недостаточно – необходима еще и развитая способность к быстрой адаптации, к постоянному переучиванию и доучиванию в условиях, когда и технологии, и социальные практики меняются с беспрецедентной скоростью. В этой ситуации особую роль приобретает деятельностный подход к формированию компетенций, предполагающий активное участие обучающихся в решении реальных задач и создании конкретных продуктов, имеющих практическую значимость.

Анализ состояния проблемы показывает, что в современной педагогической науке медиаобразование рассматривается как перспективное направление развития образовательной практики. Медиаграмотность становится неотъемлемым компонентом общей культуры человека в информационном обществе и определяется как способность анализировать, оценивать и создавать медиатексты. Подготовка медиапроектов предоставляет студентам возможность в практической деятельности развивать навыки критического мышления, информационной грамотности, коммуникации и творческого самовыражения. Вместе с тем в педагогической литературе недостаточно разработаны методические подходы к систематическому использованию медиапроектной деятельности для целенаправленного формирования функциональной грамотности студентов вузов. Под медиапроектной деятельностью понимается комплексная форма обучения, в которой студенты самостоятельно планируют, разрабатывают, реализуют и представляют результаты своей работы в виде медийного продукта. Такая деятельность может включать использование различных технологических платформ и инструментов, что требует от студентов не только творческого подхода, но и технологической грамотности. Интеграция медиапроектов в образовательный процесс позволяет создать условия для развития как общих компетенций, так и компетенций, специфичных для профессиональной деятельности в цифровую эпоху.

Цель исследования состоит в выявлении педагогических условий и механизмов формирования функциональной грамотности студентов через создание медиапроектов и разработке рекомендаций по их внедрению в образовательный процесс. Задачи исследования включают изучение подходов формирования функциональной грамотности студентов через создание медиапроектов; рассмотрение изменений в методике преподавания дисциплин в связи с внедрением медиапроектов.

Научная новизна исследования заключается в систематизации знаний о взаимосвязи между медиапроектной деятельностью и развитием компонентов функциональной грамотности студентов, включая информационную грамотность, критическое мышление, коммуникативные и творческие навыки. Теоретическая значимость состоит в расширении понимания механизмов формирования функциональной грамотности в условиях информационного общества и уточнении роли активной медиадеятельности студентов в этом процессе. Практическая значимость исследования определяется разработкой конкретных методических рекомендаций и подходов, которые могут быть использованы преподавателями при проектировании и реализации образовательного процесса на основе медиапроектов. Полученные результаты могут служить основой для дальнейших исследований в области интеграции медиаобразования в высшее образование.

Методологическая основа работы, как это обычно и бывает в подобных исследованиях, опирается на ряд взаимодополняющих подходов. Прежде всего, это системный подход, позволяющий рассматривать образовательные явления не изолированно, а в их целостности и взаимосвязи. Деятельностный подход, который для нас принципиально важен, поскольку именно он дает возможность понять, как формируются компетенции, – не иначе как через активное, осмысленное участие студента в целенаправленной деятельности. Естественно, мы опирались и на современные трактовки функциональной грамотности, и на теорию медиаобразования, и на хорошо зарекомендовавшую себя в педагогике теорию проектного обучения.

Само понятие функциональной грамотности в современной педагогической науке, как известно, трактуется не просто как сумма знаний, а, скорее, как способность человека эти знания, умения и навыки мобилизовать для решения практических, жизненных задач. Примечательно в этой связи, что О.Е. Дергачева и А.В. Слобожанинов обращают внимание на следующее обстоятельство: в цифровой среде функциональная грамотность обретает новые измерения [2]. К традиционным ее компонентам – грамотности чтения или математической грамотности – добавляются сегодня компоненты, связанные с информационной грамотностью, с цифровой компетентностью, а также с тем, что можно назвать медиакритичностью, то есть способностью не просто воспринимать медийную информацию, но и подвергать ее осмысленному анализу. Иными словами, от современного студента требуется не только умение потреблять информацию в самых разных форматах, но и готовность создавать собственное содержание, равно как и способность критически оценивать, насколько достоверны те или иные источники и каково реальное воздействие медиа на формирование общественных настроений и мнений. Понимание структуры функциональной грамотности позволяет преподавателям целенаправленно выбирать педагогические методы и средства для ее формирования. Селевко Г.К. указывает на то, что педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств представляют собой системную организацию процесса обучения, в которой информационные технологии используются не только как инструменты, но и как средства развития мышления и способностей студентов [6]. Это требует специального методического обеспечения и подготовки преподавателей к работе в новой образовательной среде [7].

Компоненты функциональной грамотности включают информационную грамотность, представляющую собой способность находить, оценивать и использовать информацию из различных источников; критическое мышление, позволяющее анализировать информацию, выявлять предвзятость и манипуляции; коммуникативные навыки, необходимые для эффективного обмена информацией; творческие способности, дающие возможность применять знания в новых ситуациях; и цифровую компетентность, связанную с использованием информационно-коммуникационных технологий. Все эти компоненты могут быть эффективно развиты в процессе создания медиапроектов. В частности, работа с различными форматами медийного контента требует от студентов постоянного переключения между анализом и синтезом информации, что способствует развитию гибкого и адаптивного мышления. Студенты учатся не только восприятию готовой информации, но и активному ее переосмыслению, переработке и представлению в новых форматах, что является ключевой характеристикой функциональной грамотности в современном мире.

Создание медиапроектов представляет собой деятельность, в которой студенты самостоятельно или в группах разрабатывают, производят и представляют медиаматериалы, такие как видео, подкасты, веб-сайты, интерактивные презентации, мультимедийные приложения, социальные кампании и другие формы медиаконтента. Зубова Л.В. отмечает, что проектная деятельность, содержащая медиаэлементы, способствует развитию комплекса компетенций студентов, включая способность к планированию, организации совместной работы, решению проблем, критическому анализу и представлению результатов [3]. При этом работа над медиапроектом требует от студентов применения различных знаний, навыков критического анализа информации, творческого мышления и умения коммуницировать результаты своей работы целевой аудитории. Медиапроекты могут быть интегрированы в различные дисциплины, позволяя студентам применять полученные знания в практической творческой деятельности.

Не менее существенным аспектом нам видится то, как именно медиатехнологии встраиваются в образовательный процесс. Здесь, как мы убедились, простой эпизодической «игры в технологии» явно недостаточно. Нужна системная, планомерная интеграция. Г.М. Кулаева, как нам представляется, совершенно права, когда говорит о необходимости целенаправленного внедрения информационно-коммуникационных средств в вузовскую практику, подчеркивая при этом, что такое внедрение должно непременно сопровождаться и подготовкой самих преподавателей, и пересмотром устоявшихся методических подходов [4]. Эффективность, о которой мы ведем речь, достигается вовсе не тогда, когда студентам просто дают в руки тот или иной инструмент. Она возникает в тот момент, когда использование этих инструментов становится органичной частью такой деятельности, которая требует от студентов критического анализа происходящего, рефлексии по поводу собственных действий и, конечно, творческого применения усвоенных знаний. Что касается преподавателей, то им, на наш взгляд, приходится решать непростую задачу выбора: какие именно технологии адекватны поставленным целям и при этом соответствуют уровню подготовки конкретной студенческой группы. При этом развитие собственной медиакомпетентности преподавателя – процесс, заметим, далеко не сводящийся к освоению очередной программы. Это, скорее, глубокое понимание тех педагогических принципов, на которых вообще строится использование медиасредств. Преподаватель сегодня, как нам видится, должен уметь анализировать медийное содержание, видеть его потенциал для развития студенческих компетенций и при этом сохранять способность критически оценивать, насколько эффективны те подходы, которые он сам же и применяет. Готовить преподавателя к такой работе нужно, очевидно, систематически и непрерывно – иначе за стремительными изменениями в технологической и медийной среде просто не угнаться.

Информационная грамотность, которую мы рассматриваем как важнейший компонент функциональной грамотности, развивается, по нашим наблюдениям, наиболее естественно именно тогда, когда студенты в ходе подготовки медиапроектов вынуждены всерьез работать с разнообразными источниками. Им приходится осваивать поиск релевантной информации, учиться оценивать ее надежность, синтезировать данные из множества источников и, что тоже немаловажно, грамотно оформлять ссылки. В.М. Галицын, на которого мы опирались в своей работе, справедливо указывает на то, что медиаобразование служит мощным катализатором развития критического мышления: студенты постепенно овладевают умением анализировать медиатексты, различать в них скрытые смыслы, замечать манипулятивные приемы и элементы пропаганды [1]. Когда же они сами

приступают к созданию собственных медиапроектов, эти навыки получают практическое применение – возникает осознание того, как именно медиа воздействуют на аудиторию, и, соответственно, приходит понимание личной ответственности за создаваемый контент. Такой опыт, надо сказать, напрямую способствует формированию медиакритичности, без которой функциональную грамотность сегодня представить уже невозможно. Наблюдая за студентами, прошедшими через медиапроектную деятельность, мы не раз замечали, что они гораздо увереннее чувствуют себя при анализе сложных информационных текстов, легче выявляют логические несообразности, распознают авторское влияние и более трезво оценивают степень достоверности источников. Объяснение здесь, как нам кажется, лежит на поверхности: создавая собственный контент, студенты приобретают непосредственный, личный опыт выбора тех или иных способов воздействия на аудиторию, и этот опыт впоследствии помогает им распознавать аналогичные приемы в чужих текстах.

Коммуникативные навыки, в свою очередь, оттачиваются в ситуациях публичного представления проектов, при обсуждении полученных результатов, в ходе получения и осмысления обратной связи, а также в процессе группового взаимодействия над совместными проектами. Что касается цифровой компетентности [7], то она в контексте медиапроектной деятельности, конечно, не сводится к голому техницизму. Речь идет о способности эффективно доносить информацию именно в цифровых форматах, адаптируя содержание под конкретную аудиторию и стоящие перед студентом задачи. Получается, что медиапроекты выступают сегодня своего рода интегратором, позволяющим развивать функциональную грамотность комплексно, во всей полноте ее составляющих: информационной грамотности, критического мышления, коммуникативных и творческих навыков, которые только в своем единстве и дают нужный эффект. Хотелось бы особо подчеркнуть, что формирование этих компонентов отнюдь не происходит по отдельности, в изоляции друг от друга. Возьмем для примера работу над видеопроектом: студент одновременно развивает информационную грамотность (ищет источники), критическое мышление (отбирает и проверяет информацию), творческие способности (ищет визуальные решения), коммуникативные навыки (презентует и обсуждает) и цифровую компетентность (осваивает программное обеспечение). Все это – звенья одной цепи.

Рассмотрим педагогические условия, без которых эффективное формирование функциональной грамотности через медиапроекты, на наш взгляд, невозможно. Нам видится, что таких условий несколько. Во-первых, это наличие современной технической базы и доступного для студентов программного обеспечения. Во-вторых, это уже упоминавшаяся подготовка преподавателей и повышение их медиакомпетентности. Далее – четкое, недвусмысленное определение целей и ожидаемых результатов обучения именно в контексте функциональной грамотности. Очень важна также организация рефлексии, чтобы студенты имели возможность осмыслить и процесс, и результаты своей работы. Нужно создавать условия для творческого самовыражения и, что, возможно, не так очевидно, для конструктивного риска ошибки – обучение ведь не всегда обязано быть безошибочным. Хорошо бы также, чтобы содержание медиапроектов было так или иначе связано с реальными, живыми проблемами общества. И, наконец, – формирование благоприятного климата, в котором инновационность и экспериментирование не наказываются, а поддерживаются. При этом роль преподавателя, на наш взгляд, смещается: он перестает быть просто транслятором информации и становится скорее фасилитатором, направляющим самостоятельную деятельность студентов и помогающим им развивать рефлексивные навыки. Что касается благоприятного климата, то он предполагает и установление норм конструктивного взаимодействия в группах, и поощрение экспериментов, и принятие рисков как нормальной, неизбежной части учебного процесса. Студентам важно понимать: неудачная попытка создать медиапроект – это не провал и не ошибка в житейском смысле слова. Это ценный опыт, который позволяет глубже разобраться в теме и впоследствии выработать более эффективные коммуникационные стратегии.

Обобщая теоретические подходы и то, что нам известно из педагогической практики, можно с достаточной уверенностью утверждать, что медиапроектная деятельность вполне успешно интегрируется в самые разные дисциплины и направления подготовки. Опыт вузов, где такая практика уже сложилась, показывает: студенты, вовлеченные в создание медиапроектов, демонстрируют более глубокое понимание изучаемого материала, у них выше мотивация, и они заметно лучше подготовлены к решению реальных, практических задач, с которыми столкнутся в профессии. Создание медиапроектов, как мы неоднократно замечали, само по себе побуждает студентов к самостоятельному поиску, аналитической работе с источниками и творческому применению знаний. Примечательно, что успешные примеры такой интеграции встречаются не только в гуманитарной сфере, но и в технических областях. Будущие инженеры, скажем, создают видеоинструкции к разработанным устройствам; гуманитарии готовят документальные проекты на основе исторических источников; экономисты осваивают визуализацию данных для бизнес-презентаций. Такое разнообразие подтверждает универсальность медиапроектной деятельности как педагогической стратегии, работающей на развитие функциональной грамотности вне зависимости от предметной специфики.

Разумеется, формирование функциональной грамотности требует и особых критериев оценки, которые позволили бы отслеживать, как именно развиваются ее отдельные компоненты. Нам представляется, что такие критерии должны учитывать способность студента находить и оценивать информацию, критически осмысливать медийное содержание, создавать собственный медиаконтент с учетом особенностей аудитории, эффективно доносить результаты и использовать цифровые технологии для решения практических задач. Оценка, по нашему убеждению, должна носить комплексный характер: нельзя ограничиваться только финальным продуктом – важно видеть процесс создания, развитие навыков сотрудничества и самопознания.

Роль преподавателя теперь заключается не столько в передаче знаний, сколько в создании структурированного, но при этом достаточно свободного образовательного пространства, где студенты могут самостоятельно исследовать, экспериментировать и творить. Преподаватель обязан дать четкие инструкции и обозначить ожидания, но при этом оставить студентам пространство для самостоятельных творческих решений. Не менее важна и регулярная обратная связь – она помогает студентам совершенствовать работу и развивать метакогнитивные навыки, то есть способность осознавать и контролировать собственное мышление. И здесь мы снова возвращаемся к теме профессионального развития самих преподавателей: без их постоянного роста использование медиаобразовательного подхода в вузе вряд ли будет успешным.

Имеющиеся данные исследований позволяют говорить о том, что медиапроектная деятельность не только развивает функциональную грамотность, но и заметно повышает вовлеченность студентов в учебный процесс. Они проявляют гораздо больше активности и интереса, когда речь заходит о создании контента, – это деятельность, близкая к их повседневному опыту взаимодействия с информацией. К тому же медиапроекты дают возможность увидеть, как теоретические знания работают на практике, а это, в свою очередь, способствует более глубокому усвоению материала и росту мотивации в целом.

Опираясь на проведённый теоретический обзор, можно сделать выводы о том, что формирование функциональной грамотности студентов через создание медиапроектов представляет собой перспективное направление развития современного высшего образования. Медиапроектная деятельность обеспечивает развитие комплекса компетенций, необходимых современным специалистам для успешной деятельности в информационном обществе, включая информационную грамотность, критическое мышление, коммуникативные и творческие навыки.

Внедрение медиапроектов в образовательный процесс требует целенаправленных изменений в методике преподавания, подготовки преподавателей и создания соответствующих педагогических условий, обеспеченных необходимыми ресурсами. Успешная интеграция медиапроектной деятельности в практику высшего образования должна быть системной и стратегической, предполагающей не только применение новых инструментов, но и переосмысление целей и методов обучения в соответствии с требованиями информационного общества. Это требует синхронизации усилий различных субъектов образовательного процесса: администрации вузов, преподавателей, студентов и работодателей, заинтересованных в выпускниках с высоким уровнем функциональной грамотности.

Дальнейшее развитие этого направления предполагает разработку более детальных методических рекомендаций, создание банков примеров успешных медиапроектов, систематическое обобщение опыта их использования в различных вузах и направлениях подготовки, а также проведение лонгитюдных исследований, позволяющих оценить долгосрочное влияние медиаобразования на профессиональную деятельность выпускников.

Что касается ближайших перспектив, то здесь нам видятся несколько направлений. Это и разработка специализированных курсов по медиаграмотности и цифровой компетентности, и последовательная интеграция медиапроектной деятельности в основные дисциплины учебного плана, и создание центров поддержки медиаобучения, и выработка стандартов и критериев оценки функциональной грамотности на основе медиапроектов. Важно также налаживать обмен опытом между вузами и формировать сообщества преподавателей, работающих с медиапроектами.

Библиографический список


1. Галицын В.М. Медиаобразование и развитие критического мышления студентов. *Педагогика.* 2015; № 3: 45–52.
2. Дергачева О.Е., Слобожанинов А.В. Формирование функциональной грамотности в цифровой среде. *Образование и общество.* 2020; Т. 2, № 5: 78–86.
3. Зубова Л.В. Проектная деятельность как средство формирования компетенций студентов. *Высшее образование сегодня.* 2018; № 8: 33–40.
4. Кулаева Г.М. Интеграция медиатехнологий в образовательный процесс вуза *Современные проблемы науки и образования.* 2017; № 6: 112–119.
5. Муштавинская И.В., Сафронова Е.Ю. Функциональная грамотность: концепция и практика реализации. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2021; Т. 1, № 4: 56–71.
6. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. *Образовательные технологии и общество.* 2019; № 2: 89–104.
7. Унгер Д.П., Сорокопуд Ю.В. Вузовская цифровая образовательная экосистема как средство формирования цифровых компетенций студентов. *Общество.* 2025; № 4-3 (39): 83–85.

References

1. Galicyn V.M. Mediaobrazovanie i razvitie kriticheskogo myshleniya studentov. *Pedagogika.* 2015; № 3: 45-52.
2. Dergacheva O.E., Slobozhaninov A.V. Formirovanie funkcional'noj gramotnosti v cifrovoj srede. *Obrazovanie i obschestvo.* 2020; T. 2, № 5: 78-86.
3. Zubova L.V. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya kompetencij studentov. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2018; № 8: 33-40.
4. Kulaeva G.M. Integraciya mediatehnologij v obrazovatel'nyj process vuza *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; № 6: 112-119.
5. Mushtavinskaya I.V., Safronova E.Yu. Funkcional'naya gramotnost': koncepciya i praktika realizacii. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2021; T. 1, № 4: 56-71.
6. Selevko G.K. Pedagogicheskie tehnologii na osnove informacionno-kommunikacionnyh sredstv. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo.* 2019; № 2: 89-104.
7. Unger D.P., Sorokopud Yu.V. Vuzovskaya cifrovaya obrazovatel'naya `ekosistema kak sredstvo formirovaniya cifrovyh kompetencij studentov. *Obschestvo.* 2025; № 4-3 (39): 83-85.

*Статья поступила в редакцию 15. 03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-230-232

***Makarenko Yu.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: makarenkojv@yandex.ru*

**THE USE OF ENTERTAINING VIDEO MATERIALS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY: ANALYSIS OF OPPORTUNITIES.** The article analyzes the possibilities of using entertainment videos in the educational process of a university and examines the conditions under which such content enhances learning outcomes rather than replacing academic activity with superficial involvement. The research methodology is based on a theoretical review of modern research on multimedia learning, blended learning, pedagogical design of digital media, student motivation in the digital environment, and active learning practices. The results of the analysis show that entertaining videos can increase attention, lower the "entry threshold" into complex topics, and support students' engagement in active learning scenarios, provided they are embedded in didactic design with clear learning objectives, feedback, and reflection. The article concludes that the didactic effectiveness of entertaining video content is determined by the balance between emotional engagement and intellectual work, as well as the quality of pedagogical facilitation, which translates viewing into meaningful learning activities.

*Key word:* **entertaining video, educational video, edutainment, blended learning, student engagement, higher education**

***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*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗВЛЕКАТЕЛЬНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА: АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Статья посвящена анализу возможностей использования развлекательных видеоматериалов в образовательном процессе вуза и рассмотрению условий, при которых подобный контент усиливает учебные результаты, а не подменяет академическую деятельность поверхностной вовлечённостью. Методология исследования основана на теоретическом обзоре современных исследований мультимедийного обучения, смешанного обучения, педагогического дизайна цифровых медиа, мотивации студентов в цифровой среде и практик активного обучения. Результаты анализа показывают, что развлекательные видеоматериалы способны повышать внимание, снижать «порог входа» в сложные темы и поддерживать включённость студентов в сценарии активного обучения при условии их встраивания в дидактический дизайн с чёткими учебными задачами, обратной связью и рефлексией. В статье делается вывод о том, что дидактическая эффективность развлекательного видеоконтента определяется балансом между эмоциональной вовлечённостью и интеллектуальной работой, а также качеством педагогической фасилитации, переводящей просмотр в осмысленную учебную деятельность.

*Ключевые слова:* **развлекательные видеоматериалы, образовательное видео, эдьютейнмент, смешанное обучение, вовлечённость студентов, высшее образование**

Актуальность исследования обусловлена тем, что современный университет функционирует в условиях высокой конкуренции за внимание обучающихся и одновременного роста объёма цифровой информации, потребляемой студентами ежедневно. Развлекательные видеоматериалы становятся привычным форматом получения сведений, а значит, вопрос заключается не в том, допустим ли подобный формат в вузе, а в том, при каких условиях он может выполнять академические функции: поддерживать понимание, стимулировать самостоятельную работу и укреплять мотивацию. При этом для высшего образования принципиально важно сохранить требования к глубине анализа, доказательности и профессиональной рефлексии, что делает проблему интеграции развлекательного видео одновременно практической и методологической [1].

Анализ современного состояния проблемы показывает, что образовательное видео широко применяется в смешанном обучении, однако эффект зависит от того, превращается ли просмотр в учебное действие или остаётся пассивным потреблением. К. Дж. Бонк и Грэм, как известно, предлагают рассматривать смешанное обучение не просто как механическое соединение онлайн- и офлайн-форматов, а как целостную рамку, в которой цифровые материалы непременно должны быть увязаны с тем, что происходит на аудиторном занятии, и с системой контроля результатов [2]. Если этой связки нет, предупреждают исследователи, возникает опасный разрыв между субъективным ощущением «понравилось» и объективным показателем «научился». Нам это замечание представляется крайне важным именно в контексте развлекательных видеоматериалов. Здесь возникает парадокс: чем выше привлекательность формата, чем он зрелищнее и увлекательнее, тем выше, собственно, и риск того, что эмоциональная удовлетворенность будет ошибочно принята и самим студентом, и, возможно, преподавателем за показатель реального освоения содержания. Это явление в когнитивной психологии известно как «иллюзия беглости» (fluency illusion), и в вузовском контексте, где от студента требуется не простое запоминание фактов, а способность к анализу, синтезу и применению знаний, оно становится особенно опасным. Отсюда, как нам видится, следует важный методический вывод: уже на этапе проектирования курса необходимо жестко фиксировать, какое именно учебное действие студент должен совершить после просмотра и каким образом это действие будет проверяться. В противном случае развлекательность, какой бы привлекательной она ни казалась, рискует превратиться в самоцель и не будет работать на достижение образовательного результата.

Цель настоящего исследования, стало быть, заключается в том, чтобы выявить и по возможности теоретически обосновать те возможности и ограничения, которые связаны с использованием развлекательных видеоматериалов в образовательном процессе современного вуза. Для достижения этой цели нам предстояло решить несколько взаимосвязанных задач: рассмотреть дидактическую эффективность развлекательных видеоматериалов; изучить наиболее продуктивные материалы; выявить дальнейшие перспективы развития этого направления, связанного с использованием развлекательных видеоматериалов в образовательном процессе вуза.

Научную новизну проведённого исследования мы видим в том, что развлекательность видеоматериала рассматривается здесь не как внешняя, поверхностная характеристика, свойственная якобы несерьезному контенту, а как совокупность вполне конкретных параметров, которые могут быть целенаправленно выстроены и использованы в интересах обучения.

Теоретическая значимость статьи заключается в уточнении связи между эмоциональной вовлечённостью и когнитивной нагрузкой при просмотре видео в условиях высшей школы, что важно для обоснования принципов отбора и разработки материалов. Практическая значимость состоит в возможности использования предложенных критериев и сценариев интеграции видеоматериалов для проектирования занятий, повышающих вовлечённость без потери академической глубины, а также для предупреждения типовых ошибок, связанных с "псевдообучением" через просмотр.

Методологическую базу исследования составляют положения цифровой дидактики, принципы мультимедийного обучения, идеи педагогического дизайна цифровых медиа, подходы смешанного обучения и практики активного обучения. В работе использованы методы теоретического анализа и сопоставления исследований, обобщения, классификации и моделирования дидактических решений.

Теоретические основания применения развлекательных видеоматериалов связаны с тем, как человек перерабатывает мультимедийную информацию и какие условия помогают превращать впечатление от видео в понимание. Р. Майер в своих классических работах, как мы помним, убедительно показывает, что обучение с использованием мультимедиа – процесс, требующий очень аккуратного

управления когнитивной нагрузкой [4]. Эффективность здесь напрямую зависит от того, удается ли создателям материала не перегрузить рабочую память студента и выделить те ключевые элементы содержания, которые действительно должны быть усвоены. При разработке развлекательного видеоконтента для вуза необходимо сознательно редуцировать количество одновременно обрабатываемых информационных потоков, согласовывая визуальную и вербальную информацию, обеспечивая паузы для осознания и повторение ключевых идей. Следовательно, развлекательность должна оцениваться не по эмоциональной реакции аудитории, а по тому, помогает ли она удерживать внимание на ключевых понятиях.

В.И. Айзенбах, описывая цифровую дидактику высшей школы, подчёркивает необходимость согласования цифровых материалов с целями, содержанием и оцениванием, а также педагогического управления самостоятельной работой студента в цифровой среде [1]. Это принципиально для обсуждаемой темы: развлекательное видео чаще всего потребляется вне аудитории и без дидактического "каркаса" становится информационным фоном. В условиях неструктурированного потребления контента студент часто не знает, на что обратить внимание, какие сведения следует запомнить, а какие – понять глубже. Это приводит к фрагментарному восприятию, когда остаются в памяти отдельные яркие примеры, но теряется логика предмета. Поэтому вузовское использование видеоматериалов требует создания фасилитирующей структуры: вопросы перед просмотром, которые направляют внимание; пауза для записи; обозначение связей с предыдущим материалом; явное формулирование ожидаемых результатов. Отдельного внимания требует фиксация результата просмотра. В смешанном обучении, как подчёркивают К. Дж. Бонк и Ч.Р. Грэм, цифровой компонент даёт эффект тогда, когда он встроен в систему деятельности и оценивания, а не существует как "дополнение" [2]. Поэтому целесообразно предусматривать лёгкие формы контроля, которые не перегружают курс: 3–5 вопросов на понимание, мини-задание на применение понятия, короткое объяснение ключевой идеи.

Педагогический дизайн цифровых медиа, согласно Дж.-Ж. Гаго и Л. Дюмон, предполагает осмысленный выбор формата, структуры и способов взаимодействия с материалом, исходя из задач обучения и профиля аудитории [3]. Это важно, поскольку развлекательные видеоматериалы не нейтральны: они несут риторику, стиль общения, нормы аргументации и способы упрощения. Анализ популярных образовательных видеоканалов показывает, что они часто используют риторические приёмы, ориентированные на быстрое убеждение и эмоциональный отклик, а не на развитие критического мышления. Категоричные утверждения без источников, апелляция к авторитету вместо доказательства, отбор информации в пользу яркого нарратива – всё это типичные черты популярного видеоконтента, которые могут быть восприняты студентами как норма научного рассуждения. Особенно опасно, когда видеоматериал в доступной форме излагает упрощённую версию сложной темы, и студент не осознаёт глубину пропущенных нюансов. Если преподаватель принимает эти особенности без анализа, вместе с "упаковкой" может быть перенесён неприемлемый для вуза стиль мышления (подмена доказательства мнением, отказ от источников, чрезмерная категоричность). Следовательно, дидактический отбор должен включать проверку того, какой тип аргументации и какие модели познания транслирует видео.

При этом важно учитывать, что развлекательные видео часто опираются на упрощение как способ удержания внимания, и в начале изучения темы это может быть полезным. Однако в условиях вуза упрощение должно выступать ступенью, а не финалом. Исходя из всего вышесказанного, нам представляется вполне оправданной двухшаговая модель работы с видеоматериалом. Суть ее довольно проста и, как показывает практика, достаточно эффективна. На первом шаге ролик, используя всю мощь образности, аналогии и бытовые, понятные каждому примеры, задает некоторую интуитивную схему, формирует у студента язык «первого приближения» к теме. А уже затем следует второе, учебное действие, которое требует уточнить определения, обозначить границы применимости понятия, привести аргументы и сослаться на источники. Иначе говоря, видео работает как затравка, как мостик, перекинутый от обыденного понимания к академическому. На втором этапе – будь то на занятии или через асинхронный контент – преподаватель уточняет дефиниции, вводит исключения и граничные случаи, разбирает контрпримеры и показывает, где искать авторитетные источники. Такой подход, на наш взгляд, позволяет использовать мотивационный и эмоциональный потенциалы развлекательного формата, но при этом не жертвовать точностью и строгостью, без которых высшее образование немыслимо. Студент получает возможность увидеть, как первичная, интуитивно понятная схема постепенно усложняется, наполняется конкретным содержанием, и это, заметим, развивает его способность к рефлексивному уточнению собственного понимания. В таком формате видео выступает именно мостом к академическому рассмотрению, а не его суррогатной заменой и позволяет использовать популярные, привлекательные форматы, не снижая при этом требований к доказательности и концептуальной корректности.

Чтобы понять, как именно работает мотивационный эффект, важно, на наш взгляд, учитывать специфику той цифровой среды, в которой сегодня существует студент. Внимание там распределяется между множеством конкурирующих стимулов, и удержать его – задача нетривиальная. П.Е. Шаталов, чьи работы мы принимали во внимание, рассматривает мотивацию студентов как сложную систему, где значимыми факторами выступают автономия, понятные критерии успеха, своевременная обратная связь и ощущение социальной поддержки [8]. Развлекательные видеоматериалы, безусловно, способны повысить так называемую входную мотивацию за счет интереса, эмоционального отклика, необычности подачи. Но устойчивость мотивации, ее способность удерживаться и работать на долгосрочную перспективу, зависит уже от другого – от опыта прогресса, ощущения, что ты действительно начинаешь понимать и уметь. Отсюда вывод: развлекательное видео должно рассматриваться как своего рода катализатор первоначального интереса, но после этого запуска обязательно должны следовать учебные действия, иначе мотивация останется краткосрочной и не приведет к качественному освоению материала.

В логике активного обучения видеоматериалы начинают играть несколько иную роль – они перестают быть «заменой лекции» в привычном смысле слова и становятся подготовительным ресурсом, необходимой базой для работы на занятии. Э. Хэмилтон и Д. МакКлинток, чьи работы нам хорошо знакомы, описывают практики, при которых информационная, содержательная часть выносится на самостоятельное изучение (например, в формате видео), а аудиторное время, освобожденное от монолога, используется для живого обсуждения, совместного решения задач и анализа проблемных ситуаций [7]. В такой модели развлекательное видео выполняет еще одну важную функцию – оно снижает психологические барьеры перед незнакомым материалом и помогает выровнять стартовые условия в группе. Студент приходит на занятие уже с некоторым первичным представлением, с вопросом, с догадкой, а преподаватель получает возможность организовать углубление, проблематизацию и проверку понимания, а не тратить время на элементарное введение в тему.

В контексте нашего разговора нельзя обойти вниманием и концепцию эдьютейнмента, которая в последние годы приобретает все большую популярность. И.С. Рябова, анализируя этот феномен, справедливо подчеркивает, что эдьютейнмент расширяет инструментарий преподавателя и повышает вовлеченность обучающихся, однако несет в себе и вполне реальный риск подмены познавательной деятельности чистым развлечением, если не обеспечены учебные цели, контроль и рефлексия [6]. Нам представляется, что здесь можно сформулировать довольно простой практический критерий: развлекательный видеоматериал оправдан ровно в той степени, в какой после него студент выполняет действие, требующее анализа, применения понятий или сопоставления аргументов. Видеоконтент в вузе, как мы для себя уяснили, имеет смысл рассматривать не как нечто самодостаточное, а как гибкий инструмент, который может быть по-разному встроен в различные модели курса. Н.А. Рубан, например, подробно описывает методику разработки и применения видеоконтента, уделяя особое внимание требованиям к структуре ролика, логике объяснения, оптимальной длительности и, что очень важно, сопровождению видео заданиями, которые превращают просмотр в активную учебную работу [5]. Практика показывает, что оптимальная длительность образовательного видео составляет 5–12 минут; более длительные видео требуют дополнительных структурирующих элементов (гиперссылки на разделы, промежуточные вопросы). Структура должна быть явной: четкое начало с формулировкой вопроса или проблемы, несколько логически связанных фрагментов (каждый из которых можно снабдить вопросом), явное завершение с повторением ключевых идей. Таким образом, ценность развлекательных видеоматериалов раскрывается не в "весёлости", а в способности запускать когнитивную активность и удерживать внимание на объекте изучения. С этой позиции можно выделить условия, при которых развлекательное видео в вузе становится учебным ресурсом:

1) чёткая цель просмотра и ожидаемый результат;
2) задание до/во время/после просмотра;
3) управление когнитивной нагрузкой;
4) включение видео в сценарий активного обучения;
5) обратная связь и проверка понимания;
6) согласование с оценочными процедурами и критериями успеха;
7) организация рефлексии.

Перечисленные условия задают практическую рамку, однако для вуза важно определить, какие параметры "развлекательности" могут быть педагогически управляемыми и как они соотносятся с результатами обучения. В рамках данной статьи развлекательность предлагается рассматривать как комбинацию четырёх параметров: темп, нарратив, эмоция, интерактивность. Темп задаёт динамику восприятия и риск перегрузки; нарратив обеспечивает связность; эмоция повышает значимость и удержание внимания; интерактивность (через остановки и вопросы) переводит просмотр в деятельность. При оценке каждого параметра важно помнить, что «развлекательность» в вузовском контексте не означает «весёлость» или «лёгкость». Темп видео, безусловно, может оставаться достаточно динамичным, чтобы удерживать внимание, но при этом он обязан давать студенту возможность хоть немного осмыслить, остановиться, «переварить» услышанное. Нарратив, как бы увлекательно он ни выстраивался, должен в конечном счете соответствовать внутренней логике дисциплины, а не подменять ее занимательной историей. Эмоция, на наш взгляд, вполне может быть задействована, но исключительно как инструмент усиления значимости тех или иных идей, а не как средство манипуляции вниманием или (тем более) мнением студента.

Обобщая все вышесказанное, мы можем предложить ряд практических сценариев, которые, как нам кажется, позволяют органично встроить развлека-

тельные видеоматериалы в образовательный процесс вуза, избегая при этом подмены учебы развлечением.

Первый сценарий – «вход в тему». Это короткое, яркое видео, после которого следуют вопросы на выделение ключевых понятий и последующее уточнение терминов уже на занятии. Видео здесь работает как крючок, как затравка, но основная понятийная работа происходит впоследствии под руководством преподавателя.

Второй сценарий – «разбор заблуждений». Мы предлагаем использовать ролик, где представлены распространенные мифы или обыденные, но неверные представления. Задача студента – проанализировать аргументацию, представленную в видео, и на основе этого анализа выстроить корректную модель, дать точное определение, противопоставить мифу научное знание.

Третий сценарий – хорошо известный «перевернутый семинар». Видео дается до занятия, затем следует мини-контроль понимания (чтобы убедиться, что материал хотя бы в первом приближении освоен), а само аудиторное время посвящается решению задач, дискуссии, разбору сложных вопросов.

Четвертый сценарий можно назвать «кейсовая рамка». Видео здесь не столько объясняет теорию, сколько задает контекст, погружает в ситуацию, описывает проблему. Затем следует работа в группах, анализ кейса, а завершается все защитой позиции и критикой аргументов.

Наконец, пятый сценарий – «проектный триггер». Видео выступает стимулом, толчком к началу проектной работы: оно ставит проблему, обозначает противоречие, показывает, почему эта проблема важна. Далее следует постановка проектной задачи, определение критериев результата и планирование действий.

Все эти сценарии, заметим, объединяет одна общая идея: развлекательность оправдана ровно в той мере, в какой она становится ресурсом для организации последующей учебной деятельности. Это, кстати, вполне согласуется с уже упоминавшимся предупреждением И.С. Рябовой о рисках подмены обучения развлечением [6], но показывает, что проблема решается не запретом формата и не брезгливым отношением к популярной культуре, а грамотной, продуманной дидактической сборкой.

Существенным ограничением, о котором нельзя не сказать, остается качество источников и, соответственно, корректность содержания самих видеоматериалов. Популярные видео, даже очень увлекательные, часто грешат отсутствием библиографии, не обозначают границы применимости тех или иных выводов, упрощают до искажения. Стало быть, отбор видеоматериалов должен включать обязательную проверку на точность, актуальность и соответствие дисциплинарным стандартам. Нам представляется полезным для каждого видео составлять своего рода короткий «паспорт»: цель использования, ключевые понятия, которые вводятся, возможные искажения и упрощения, вопросы для проверки понимания, задание на применение [5]. Важно учитывать и различие аудиторий – у студентов разные траектории и темпы восприятия. Поэтому целесообразно предоставлять альтернативы и разные уровни углубления, используя развлекательные материалы как базовый, стартовый слой и дополняя их более сложными заданиями и материалами для продвинутого уровня [1].

Нельзя обойти вниманием и чисто технологические аспекты внедрения видеоконтента. Необходимо обеспечить его доступность для всех студентов, включая тех, кто имеет ограничения по слуху или зрению. Это означает, что добавление субтитров, детальное описание визуального ряда, а по возможности и предоставление текстовых транскриптов должны стать нормой, а не исключением. Размещение видео в открытых форматах (а не только в закрытых, привязанных к конкретной платформе) обеспечивает гибкость использования и, что немаловажно, «выживаемость» контента при смене платформ или обновлении программного обеспечения.

Подводя итог, можно, на наш взгляд, сделать вполне определенный вывод: эффективность развлекательных видеоматериалов определяется отнюдь не жанром и не медийной популярностью их создателей, а исключительно дидактической архитектурой, то есть тем, как они встроены в цели курса, какие задания их сопровождают, как организован контроль и рефлексия. Развлекательность, если подходить к ней осмысленно, выступает не помехой, а вполне управляемым параметром, который помогает удерживать внимание и снижать порог входа в сложную тему. Но этот параметр требует тонкого баланса с когнитивной работой и академической культурой доказательности.

Опираясь на проведенный обзор, мы заключаем, что наиболее продуктивны такие материалы в моделях смешанного и активного обучения, где они выполняют функцию стартового объяснения и контекстного «якоря», а основная, глубинная работа осуществляется через обсуждение, решение задач, анализ кейсов и проектирование. Если же выделенные нами условия игнорируются, резко возрастает риск поверхностного понимания и опасной иллюзии освоения, что делает необходимыми внятные критерии отбора, методическую экспертизу и, конечно, педагогическую фасилитацию.

Дальнейшее развитие этого направления, как нам видится, должно идти в сторону целенаправленного развития преподавательских компетенций в области медиаграмотности и педагогического дизайна. Не менее важно создание открытых репозиториев верифицированного видеоконтента, разработка стандартов качества для образовательного видео и систематизация практик интеграции видеоматериалов в различные модели курсов. Только такой комплексный подход, на наш взгляд, позволит перейти от спорадического, эпизодического использования популярного видеоконтента к систематической, методически обоснованной и, главное, результативной практике.

Библиографический список


1. Айзенбах В.И. *Цифровая дидактика высшей школы*: учебное пособие. Москва, 2021.
2. Бонк К.Дж., Грэм Ч.Р. Смешанное обучение: исследования и практика. Москва, 2016.
3. Гаго Дж.-Ж., Дюмон Л. *Педагогический дизайн и цифровые медиа в университете*: монография. Санкт-Петербург, 2018.
4. Майер Р. *Мультимедийное обучение*: учебное пособие. Москва, 2014.
5. Рубан Н.А. *Видеоконтент в высшем образовании: методика разработки и применения:* монография. Екатеринбург, 2020.
6. Рябова И.С. Эдьютейнмент в системе высшего образования: возможности и ограничения. *Педагогика.* 2019; № 6: 58–66.
7. Хэмилтон Э., МакКлинток Д. *Активное обучение в университете: практики вовлечения студентов.* Казань, 2017.
8. Шаталов П.Е. *Мотивация студентов в цифровой образовательной среде:* монография. Новосибирск, 2022.


References


1. Ajzenbah V.I. *Cifrovaya didaktika vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. Moskva, 2021.
2. Bonk K.Dzh., Gr`em Ch.R. Smeshannoe obuchenie: issledovaniya i praktika. Moskva, 2016.
3. Gago Dzh.-Zh., Dyumon L. *Pedagogicheskij dizajn i cifrovye media v universitete*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2018.
4. Majer R. *Mul'timedijnoe obuchenie*: uchebnoe posobie. Moskva, 2014.
5. Ruban N.A. *Videokontent v vysshem obrazovanii: metodika razrabotki i primeneniya:* monografiya. Ekaterinburg, 2020.
6. Ryabova I.S. `Ed'yutejnment v sisteme vysshego obrazovaniya: vozmozhnosti i ogranicheniya. *Pedagogika.* 2019; № 6: 58-66.
7. H`emilton `E., MakKlintok D. *Aktivnoe obuchenie v universitete: praktiki vovlecheniya studentov.* Kazan', 2017.
8. Shatalov P.E. *Motivaciya studentov v cifrovoj obrazovatel'noj srede:* monografiya. Novosibirsk, 2022.


*Статья поступила в редакцию 15.03.26*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-232-236

***Panina A.A.,*** *postgraduate, Department of Pedagogy, Vitus Bering Kamchatka State University (Petropavlovsk-Kamchatsky, Russia), E-mail: psiholog.anna@yandex.ru*

**RESEARCH OF THE LEVEL OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL: RESULTS OF THE INITIAL CONSTANT CUTTING.** The article talks about the relevance of the introduction of inclusive education in the Russian Federation. The definition of the concept of "social competence" is given and the importance of the formation of social competence of primary school students in an inclusive educational environment of the school is indicated. A comprehensive study of the levels of formation of social competence of younger schoolchildren in the inclusive educational environment of the school is presented. Special attention is paid to the selected indicators (motivational-value, cognitive-orientation, activity-behavioral, reflexive-prognostic) and the levels of formation of social competence (levels of social spontaneity, situational social competence, formed social competence in the inclusive educational environment of the school). For each indicator, a set of diagnostic techniques and an analysis of the data obtained during the initial ascertaining section are presented. The description of the research bases and the period of the initial ascertaining section is given. The conclusion reflects the need to introduce a pedagogical model into pedagogical practice and the implementation of pedagogical work on the formation of social competence of younger schoolchildren in an inclusive educational environment of the school.

*Key words:* **social competence, primary school students, research, criteria and levels of formation of social competence, inclusive educational environment of school, limited health opportunities**

***А.А. Панина**, аспирант, Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский,*
*E-mail: psiholog.anna@yandex.ru*

# ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ НАЧАЛЬНОГО КОНСТАТИРУЮЩЕГО СРЕЗА

В статье говорится об актуальности внедрения инклюзивного образования в Российской Федерации. Дано определение понятия «социальная компетентность» и обозначена важность формирования социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы. Представлено комплексное исследование уровней сформированности социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы. Особое внимание уделено выделенным показателям (мотивационно-ценностному, познавательно-ориентационному, деятельностно-поведенческому, рефлексивно-прогностическому) и уровням сформированности социальной компетентности (уровни социальной спонтанности, ситуативной социальной компетентности, сформированной социальной компетентности в инклюзивной образовательной среде школы). По каждому показателю представлен комплект диагностических методик и анализ данных, полученных при проведении начального констатирующего среза. Приведено описание баз исследования и периода проведения начального констатирующего среза. В заключение отражена необходимость внедрения педагогической модели в педагогическую практику и реализация педагогической работы по формированию социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы.

*Ключевые слова:* **социальная компетентность, младшие школьники, исследование, критерии и уровни сформированности социальной компетентности, инклюзивная образовательная среда школы, ограниченные возможности здоровья**

Актуальность исследования связана с интенсификацией системы образования, которая затрагивает каждую ее ступень. Так, внесенные изменения в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) (утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286) заключаются в конкретизации требований не только к результатам обучения, но и личностным характеристикам младшего школьника, его компетенциям, необходимым как в процессе усвоения образовательной программы, так и для полноценного взаимодействия с социумом, в том числе и во взрослой жизни [1]. Таким образом, требования ФГОС НОО предполагают развитие у обучающихся начальной школы социальной компетентности как важной составляющей развития личности.

Анализ литературных источников показал, что понятие «социальная компетентность» рассматривается с разных точек зрения: как степень соответствия личности исполняемой ею социальной роли (Г. Блумер); умение взаимодействовать с людьми, работать в команде (Г.К. Селевко); конструктивное построение взаимоотношений (А.В. Мудрик); умение эффективно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми (Б. Сарсон, Ф. Грешам, Д. Решли) и т. д.

Проведенный нами контент-анализ термина «социальная компетентность» позволил определить его сущность следующим образом: «социальная компетентность – комплексная характеристика личности, отражающая результат субъективированного освоения знаний, умений, навыков, отношений, проявляющаяся в готовности и способности принимать ответственные решения в автономной социально ориентированной ситуации» [2, с. 6]. Также социальная компетентность связана с такими характеристиками личности, как терпение, такт, эмпатия, сопереживание, сочувствие.

Младший школьный возраст является оптимальным периодом для формирования социальной компетентности, так как происходит становление произвольности, внутреннего плана действий, осознание своей роли в системе социальных отношений, появляется способность к рефлексии [3, с. 12]. В этот возрастной период младший школьник учится строить взаимоотношения со сверстниками с учетом новообразований, происходящих в его развитии. Подключение системы оценивания успеваемости и ученических способностей определяет отношение младшего школьника к себе, своим возможностям; оценивание выступает средством, определяющим им его поведение и деятельность [4, с. 172]. Особую значимость этот факт приобретает в инклюзивной образовательной среде школы, где организовано совместное обучение нормотипично развивающихся младших школьников со сверстниками, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Младшие школьники с ОВЗ характеризуются низким уровнем развития познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы: трудности восприятия, обработки и передачи информации, нарушение устной и письменной речи, сниженные процессы саморегуляции и самоконтроля, что влияет на показатели его успеваемости [5, с. 3].

Современные исследования педагогов и психологов указывают на прямую взаимосвязь между успеваемостью и социометрическим статусом младшего школьника: чем выше успеваемость, тем выше социометрический статус [6, с. 184].

В силу особенностей развития младшие школьники с ОВЗ в основной массе отличаются успеваемостью низкого уровня и ниже среднего, что снижает их социометрический статус в классном коллективе. В свою очередь, нормотипичные обучающиеся не испытывают желания вступать во взаимодействие с одноклассниками с ОВЗ, что препятствует комфортному обучению всех младших школьников. В этом случае применение педагогом «принципа позитивного отношения» и опора на имеющиеся ресурсы младших школьников с ОВЗ позволит минимизировать у них дискомфорт при выполнении заданий, ответов у доски, что положительно повлияет на их социальную позицию в классе [7, с. 116].

В связи с тем, что совместное обучение нормотипичных обучающихся и обучающихся с ОВЗ в настоящее время характерно каждой школе на всей территории Российской Федерации, формирование социальной компетентности младших школьников приобретает особую значимость и актуальность, что послужило мотивацией к проведению исследования с целью выявления начального уровня сформированности социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы, подбора оптимальных форм и методов педагогической работы по формированию социальной компетентности младших школьников. Для достижения данной цели были поставлены следующее задачи: выявить условия инклюзивной образовательной среды школы, заключающиеся в составе экспериментальной и контрольных групп (количество нормотипичных обучающихся и обучающихся, имеющих статус ОВЗ); подбор и применение методик начального констатирующего среза; анализ полученных результатов.

Научная новизна исследования состоит в разработке структурно-содержательной модели социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы и проведении исследования социальной компетентности младших школьников на ее основании.

Теоретическая значимость заключается в детализации понятия «социальная компетентность» и определении ее структурно-содержательных компонентов.

Практическая значимость заключается в использовании результатов начального констатирующего среза и подобранных методик для выстраивания педагогической работы с младшими школьниками по формированию социальной компетентности в инклюзивной образовательной среде школы.

В ходе проведения исследования были использованы следующие методы: теоретический (анализ изученной литературы по теме исследования) и практический (сбор данных, полученных в результате применения комплекса методик).

Начальный констатирующий срез проведен в октябре 2023 года. В нем приняли участие второклассники – 156 человек из муниципального автономного образовательного учреждения «Средняя школа № 36 им. П.Т. Новограбленова» (экспериментальная группа) и 160 человек из муниципального автономного образовательного учреждения «Средняя школа № 42» (контрольная группа), город Петропавловск-Камчатский.

Базы исследования характеризуются одинаковыми условиями проведения опытно-экспериментальной работы, заключающимися в равном количестве нормотипичных обучающихся и обучающихся, имеющих статус ОВЗ в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии (рис. 1).

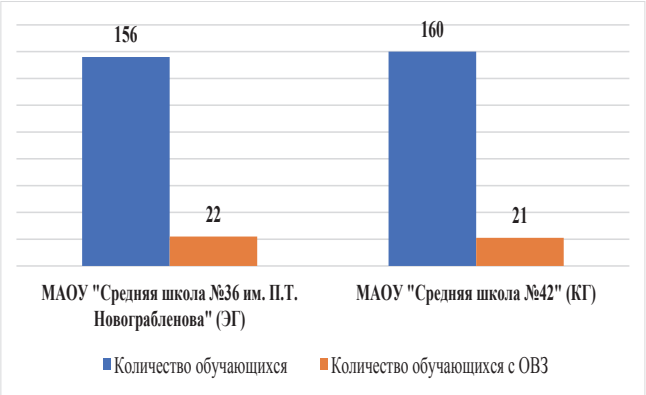



Рис. 1. Характеристика баз исследования

Таблица 1

Структурно-содержательная модель формирования социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы

| Критерии / Уровни | Показатели | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Мотивационно-ценностный | Познавательно-ориентационный | Деятельностно-поведенческий | Рефлексивно-прогностический |
| Характеристика показателя | Ценностное отношение к себе и другим; потребность в общении со всеми субъектами образовательных отношений;<br>стремление принадлежать к значимой группе сверстников | Представление об особенностях здоровья людей;<br>знание правильных способов взаимодействия и этикетных правил общения с лицами с ОВЗ | Умение устанавливать дружеские отношения со сверстниками;<br>адекватность поведения согласно социальной ситуации;<br>умение работать в группе, команде;<br>умение конструктивно разрешать конфликтные ситуации | Способность анализировать и оценивать свои действия и поступки;<br>умение проектировать межличностное взаимодействие и прогнозировать его результат |
| Уровень социальной спонтанности | Снижено ценностное отношение к себе и окружающим;<br>невыраженная потребность в общении с субъектами образовательных отношений;<br>не проявляет желания принадлежать к значимой группе сверстников | Отсутствие представления об индивидуальных особенностях людей;<br>незнание правильных способов взаимодействия и этикетных правил общения лицами с ОВЗ | Затруднения в установлении дружеских отношений;<br>поведение не соответствует социальной ситуации; отказ работать в группе, команде;<br>отсутствие умения конструктивно разрешать конфликтные ситуации | Трудности в анализе и оценке своих действий и поступков;<br>неумение проектировать и прогнозировать результат межличностного взаимодействия |
| *Уровень ситуативной социальной компетентности* | Эпизодически проявляемое ценностное отношение к себе и другим;<br>преимущественно испытывает потребность в общении со всеми субъектами образовательных отношений;<br>неустойчивое желание принадлежать к значимой группе сверстников | В основном имеет представления об особенностях здоровья людей;<br>в основном знает правильные способы взаимодействия и этикетные правила общения с лицами с ОВЗ | Избирательность по признаку здоровья в установлении дружеских отношений;<br>поведение не всегда соответствует социальной ситуации;<br>по заданию учителя может работать в группе, команде;<br>не всегда разрешает конфликтные ситуации конструктивно | В большинстве ситуаций способен анализировать и адекватно оценивать свои действия и поступки;<br>незначительные затруднения в проектировании и прогнозировании результата межличностного взаимодействия |
| Уровень сформированной социальной компетентности в инклюзивной образовательной среде школы | Признание ценности себя и других;<br>мотивирован к общению с субъектами образовательных отношений;<br>выраженное желание быть частью значимой группы сверстников | Имеет представления об особенностях здоровья людей;<br>знает правильные способы взаимодействия и этикетные правила общения лицами с ОВЗ | Способен устанавливать дружеские отношения; поведение адекватно социальной ситуации; инициативность и положительное отношение к групповому и коллективному взаимодействию; конструктивно<br>разрешает конфликтные ситуации | Умеет анализировать и адекватно оценивать свои действия, поступки и окружающих<br>в соответствии с нравственными эталонами и нормами человеческих взаимоотношений;<br>способен проектировать межличностное взаимодействие и прогнозировать его результат |
| Методики | 1. «Определение привлекательности для школьника группы одноклассников (на основе индекса групповой сплоченности Сишора)».<br>2. Методика изучения ценностных ориентаций учащихся начальной школы «Волшебник» (В.И. Петрова, в модификации Д.А. Тулинова) | 1. «Незаконченные предложения, или Мое отношение к людям» (Н.Е. Богуславская).<br>2 «Определение нравственных понятий» (Л.С. Колмогорова). | 1. «Определение общественной активности учащихся» (Н.Е Богуславская).<br>2. «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?» (Р.С. Немов) | 1. «Оцени поступок» (Э. Туриель, модификация Е.А. Кургановой, О.А. Карабановой).<br>2. «Диагностика нравственной самооценки»<br>(Т.А. Фалькович) |
| | «Диагностика уровня сформированности социальной компетентности» (Е.А. Перелыгина, И.С. Фишман) | | | |

С целью формирования социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы нами была разработана и внедрена в образовательный процесс педагогическая модель [8, с. 191]. Оценка ее эффективности осуществлялась по компонентам, которые в исследовании являются критериями социальной компетентности (мотивационно-ценностный, познавательно-ориентационный, деятельностно-поведенческий, рефлексивно-прогностический), и уровней (уровень социальной спонтанности – низкий; уровень ситуативной социальной компетентности – средний; уровень сформированной социальной компетентности в инклюзивной образовательной среде школы – высокий), показателей и диагностического инструментария (табл. 1).

В первую очередь на этапе начального констатирующего среза была применена методика «Диагностика уровня сформированности социальной компетентности» (Е.А. Перелыгина, И.С. Фишман), включающая девять вопросов с тремя вариантами ответов. Обучающиеся выбирали наиболее подходящий, по их мнению, ответ на вопрос. В результате исследования уровня сформированности социальной компетентности были получены следующие результаты. В экспериментальной группе ключевые компетенции не сформированы у 18% (28 человек), в контрольной группе – у 20% (32 человек); низкий уровень сформированности социальной компетентности в ЭГ – 44% (69 человек), в КГ – 39% (62 человека); средний уровень в ЭГ у 30% (47 человек), в КГ у 33% (53 человека); высокий уровень в ЭГ у 8% (12 человек), в КГ у 8% (13 человек).

Анализ полученных данных указывает на сравнительно одинаковые результаты в обеих группах по всем уровням сформированности социальной компетентности.

Далее подлежал исследованию *мотивационно-ценностный* компонент, характеризующийся в ценностном отношении к себе и другим, желанием принадлежать к референтной группе сверстников и взаимодействовать с ней.

Методика «Определение привлекательности для школьника группы одноклассников (на основе индекса групповой сплоченности Сишора)» позволила выявить субъективную привлекательность характера взаимоотношений младших школьников в своем классе. Для этого обучающимся предлагалось выбрать один из вариантов ответов на предложенные пять вопросов. В результате выявлено, что экспериментальной и контрольной группам характерны в основном средний и высокий уровни привлекательности классного коллектива (табл. 2).

Таблица 2

Результаты исследования субъективной привлекательности для младшего школьника классного коллектива

| Группа | Низкий уровень привлекательности | Средний уровень привлекательности | Высокий уровень привлекательности |
|---|---|---|---|
| ЭГ | 18% (28 чел.) | 36% (56 чел.) | 46% (72 чел.) |
| КГ | 13% (20 чел.) | 44% (71 чел.) | 43% (69 чел.) |

С помощью методики «Волшебник» (В.И. Петрова в модификации Д.А. Тулинова) изучены ценностные ориентации обучающихся. В экспериментальной и контрольной группах отмечен небольшой процент обучающихся, ценности которых направлены на окружающих людей (ЭГ – 28% (43 чел.), КГ – 21% (33 чел.)). В основном младшим школьникам обеих групп характерны ценности, направленные на себя и ценности, направленные на мир и общество в целом. Таким образом, для обучающихся начальной школы субъективную значимость представляют собственная удовлетворенность жизнью, благополучие общества в целом и своего «Я» в нем.

*Познавательно-ориентационный* компонент, заключающийся в наличии знаний о различиях в характере и здоровье людей, этикетных правил общения с ними, в том числе и с лицами с ОВЗ.

Методика «Определение нравственных понятий» (Л.С. Колмогорова) позволила выявить представления младших школьников о чертах характера и личное ценностное отношение к ним. Перед младшими школьниками стояла задача дать определение личностным характеристикам, таким как «добрый», «щедрый», «честный», «дружелюбный», «справедливый», «находчивый», «трудолюбивый», «самостоятельный», «заботливый», «организованный». И ответить на два вопроса: «Это хорошее качество?», «Ты бы хотел быть таким?».

В процессе проведения методики у обучающихся в обеих группах отмечались сложности в пояснении характеристик личности, что подтвердили полученные результаты: в ЭГ у 77% (121 человек из 156) отмечается низкий уровень сформированности нравственных понятий, в КГ – у 67% (107 человек из 160).

Методика «Незаконченные предложения, или Мое отношение к людям» Н.Е. Богуславской позволила выявить нравственные ориентиры младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы. Количество набранных баллов свидетельствовало о наличии нравственных ориентиров. Так, не имеют четких нравственных ориентиров в ЭГ 13% (21 человек), в КГ – 3% (6 человек); отсутствует стремление к нравственным ориентирам в ЭГ у 44% (68 человек), в КГ – у 31% (49 человек); у 35% (54 человек) в ЭГ и 53% (85 человек) в КГ есть нравственные ориентиры, но отношение к ним еще неустойчивое; у 8% (13 человек) в ЭГ и 13% (20 человек) могут обосновать свой выбор нравственными установками.

На основании полученных данным можно сделать вывод, что сложности с нравственными ориентирами испытывают преимущественно младшие школьники экспериментальной группы.

*Деятельностно-поведенческий* компонент характеризуется умением младшего школьника устанавливать дружеские отношения со сверстниками, стремлением к конструктивному разрешению конфликтных ситуаций, согласованностью действий с другими в условиях групповой/командной работы, адекватностью поведения.

Оценка производилась с помощью заполнения учителями бланка к методике Н.Е. Богуславской и ответами родителей на вопросы методики «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?» (Р.С. Немов).

Методика Н.Е. Богуславской позволила выявить уровень общественной активности младших школьников в каждой группе. Уровни активности соотнесены с пятью ориентирами, начиная с первого по пятый:

– первый ориентир свидетельствует о высоком уровне проявления инициативы младшим школьником, организации мероприятий и добросовестности выполнения поручений;

– второй ориентир – младший школьник проявляет инициативу, иногда является организатором дел, разделяет позиции классного коллектива, но редко их отстаивает;

– третий ориентир – младший школьник выполняет то, о чем его просят учитель и одноклассники, но не проявляет желания и инициативы;

– четвертый ориентир – у младшего школьника отмечается отсутствие желания в выполнении поручений и проявлении активности в общественных делах класса, безразличие к жизнедеятельности классного коллектива;

– пятый ориентир – уклонение от общественный жизни, проявление безответственности при выполнении просьб.

Учитель в каждом классе соотносил характеристику ориентира с обучающимся по списку, в результате чего получены следующие результаты.

Первый ориентир характерен в ЭГ – 15% (24 человека), в КГ – 21% (33 человека); второй ориентир: ЭГ – 25% (39 человек), КГ – 29% (47 человек); третий ориентир: ЭГ – 32% (49 человек), КГ – 29% (47 человек); четвертый ориентир: ЭГ – 18% (28 человек), КГ – 15% (24 человека); пятый ориентир: ЭГ –10% (16 человек), КГ – 6% (9 человек). Наибольший процент младших школьников в обеих группах отмечается в принадлежности ко второму и третьему ориентирам, что свидетельствует об индифферентном проявлении добросовестности, инициативы и выполнении поручений.

Ответы родителей на вопросы методики «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?» (Р.С. Немов) позволили определить зону коммуникативной активности каждого обучающегося. Так, в зону «очень низкой коммуникативной активности» не вошел ни один респондент; «зону низкой коммуникативной активности» составили 9% (14 человек) ЭГ, 10% (16 человек) КГ; в «зону средней коммуникативной активности» попали 40% (62 человека) из ЭГ и 35% (55 человек) из КГ; «зона высокой коммуникативной активности» – ЭГ – 45% (70 человек), КГ – 46% (74 человека); «зона очень высокой коммуникативной активности» – ЭГ – 6% (10 человек), КГ – 9% (15 человек). Результаты методики свидетельствуют о том, что в большинстве в ЭГ и КГ младшие школьники проявляют коммуникативную инициативу, стремятся к взаимодействию, проявляют интерес друг к другу.

*Рефлексивно-прогностический* компонент выражается в способности младшего школьника к анализу и оценке своих действий, поступков и результата взаимодействия. Для его оценки применялись методики «Оцени поступок» (Э. Туриель, модификация Е.А. Кургановой, О.А. Карабановой) и «Диагностика нравственной самооценки» (Т.А. Фалькович).

Методика «Оцени поступок» (Э. Туриель, модификация Е.А. Кургановой, О.А. Карабановой) позволила выявить уровень моральной (нравственной) ориентации младших школьников.

Большой вклад в изучение нравственного воспитания личности внесли такие педагоги, как В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский и др. Нравственный характер личности заключается в умении нести ответственность за свои действия и поступки, принимать решения в сложившейся ситуации [9, с. 53].

Младший школьный возраст, по сравнению с дошкольным, отличается более высокими когнитивными способностями, снижением уровня эгоцентризма, проявлением эмпатии, осознанного сочувствия и сострадания, что позволяет им выделить моральное содержание действий и ситуаций.

Оценка младшими школьниками поступков, предложенных в методике «Оцени поступок», осуществлялась с помощью суммирования полученных баллов и соотнесения их с соответствующей степенью недопустимости младшим школьником нарушения конвенциональных и моральных норм. Анализ данных позволил распределить их по следующим уровням.

Первый уровень моральной (нравственной) ориентации в ЭГ выявился у 17% (27 человек), в КГ – у 12% (19 человек). Он свидетельствует о том, что оценивание поступков младшими школьниками осуществляется с учетом конвенциональных и моральных норм, соблюдением социальных правил, школьных требований. Младшие школьники, относящиеся к первому уровню, осуществляют оценку самостоятельно, без помощи взрослых.

Второй уровень моральной (нравственной) ориентации в ЭГ обнаружился у 70% (109 человек), в КГ – 72% (115 человек). Младшие школьники ориентируются на соблюдение конвенциональных и моральных норм в равной степени, но при помощи взрослого (учителя, родителя).

Третий уровень моральной (нравственной) ориентации в ЭГ – у 13% (20 человек), в КГ – 16% (26 человек). Выявились рудности в дифференциации моральных и конвенциональных норм, требуется помощь учителя и/или родителя.

Полученные данные указывают на то, что в обеих группах преобладает второй уровень моральной (нравственной) ориентации, требующий активного вмешательства педагога, что коррелирует с направлением работы учителя начальных классов.

Идеи нравственного воспитания великих педагогов Ю.К. Бабанского, П.П. Блонского, Л.И. Божович и др. находят прямое отражение в инклюзивной образовательной среде современной школы. Имея в составе класса младших школьников с особенностями в когнитивном и личностном развитии, учитель, используя методы нравственного воспитания, постепенно формирует у обучающихся правильные ценности, этические нормы и моральные качества.

Ответы на вопросы методики «Диагностика нравственной самооценки» (Т.А. Фалькович) позволили сделать вывод об уровне нравственной самооценки младших школьников.

Низкий уровень свидетельствует об отсутствии знаний о нравственных нормах, несформированности нравственных качеств.

Уровень ниже среднего – младший школьник обладает поверхностными знаниями о нравственных нормах, нравственные качества проявляются в зависимости от ситуации.

Средний уровень нравственной самооценки – в целом младший школьник обладает знаниями о нравственных нормах, нравственные качества проявляет.

Высокий уровень нравственной самооценки – устойчивое усвоение младшим школьником знаний о нравственных нормах, систематическое проявление нравственных качеств.

Низкий уровень нравственной самооценки в ЭГ у 6% (10 человек), в КГ – 3% (6 человек); уровень нравственной самооценки ниже среднего в ЭГ у 21% (33 человека), в КГ – 18% (28 человек); средний уровень нравственной самооценки в ЭГ у 46% (71 человек), в КГ – 43% (68 человек); высокий уровень нравственной самооценки в ЭГ у 27% (72 человек), в КГ – 36% (58 человек).

Результаты методики «Диагностика нравственной самооценки» (Т.А. Фалькович) свидетельствуют о преобладании в экспериментальной и контрольных группах младших школьников, имеющих средний и высокий уровни нравственной самооценки, знаний о нравственных нормах и проявлении нравственных качеств согласно социальной ситуации. Анализируя и сопоставляя данные, полученные в ходе применения методик по каждому критерию, можно сделать вывод об уровне сформированности социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы (табл. 3).

Из табл. 3 видно, что по мотивационно-ценностному критерию в экспериментальной группе преобладает уровень ситуативной социальной компетентности, в контрольной – уровень сформированной социальной компетентности в

Таблица 3

Результаты исследования уровней сформированности социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы (начальный констатирующий срез)

| Уровни | Мотивационно-ценностный критерий | | Познавательно-ориентационный критерий | | Деятельностно-поведенческий критерий | | Рефлексивно-прогностический критерий | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ |
| Уровень социальной спонтанности | 30%, 47 чел. | 27%, 43 чел. | 55%, 86 чел. | 45%, 72 чел. | 29%, 45 чел. | 21%, 33 чел. | 22%, 35 чел. | 18%, 28 чел. |
| Уровень ситуативной социальной компетентности | 36%, 56 чел. | 32%, 51 чел. | 35%, 54 чел. | 39%, 63 чел. | 56%, 87 чел. | 59%, 95 чел. | 58%, 90 чел. | 61%, 98 чел. |
| Уровень сформированной социальной компетентности в инклюзивной образовательной среде школы | 34%, 53 чел. | 41%, 66 чел. | 10%, 16 чел. | 16%, 25 чел. | 15%, 24 чел. | 20%, 32 чел. | 20%, 31 чел.) | 21%, 34 чел. |

инклюзивной образовательной среде школы. Уровень социальной спонтанности познавательно-ориентационного критерия ярко выражен в обеих группах. Преобладание уровня ситуативной социальной компетентности деятельностно-поведенческого и рефлексивно-прогностического критериев определяется в экспериментальной и контрольной группах. В экспериментальной группе отмечается периодическое проявление у младших школьников ценностного отношения к себе и окружающим, недостаточно выраженная потребность в принадлежности к группе сверстников и взаимодействии с участниками образовательного процесса. В контрольной группе – младшие школьники в большинстве своем признают ценность своей личности и других, испытывают потребность во взаимодействии с участниками образовательного процесса и желание принадлежать значимой группе сверстников.

Инклюзивная практика, внедряемая во все школы на территории Российской Федерации, обязывает педагогов создавать специальные условия образования для обучающихся с ОВЗ; выстраивать систему взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений, основанную на терпимости, сочувствии, безусловном принятии и т. д.; организовывать безопасную и комфортную образовательную среду. В сложившейся ситуации невозможно не обратить внимание на необходимость формирования социальной компетентности обучающихся уже на этапе получения начального образования. Социальная компетентность – комплексная характеристика личности, отражающая результат субъективированного освоения знаний, умений, навыков, отношений, проявляющаяся в готовности и способности принимать ответственные решения в автономной социально-ориентированной ситуации [2, с. 6]. Развитые навыки социальной компетентности позволяют младшим школьникам безопасно включаться в процесс взаимодействия, подстраиваться под социальную ситуацию, находить конструктивное решение возникающих проблем и т. д.

В проведенном начальном констатирующем срезе были выявлены одинаковые условия инклюзивной образовательной среды школы, заключающиеся в количестве и составе экспериментальной и контрольных групп. Общее количество младших школьников, в том числе имеющих статус ОВЗ, в экспериментальной и контрольной группах – одинаковое.

Подобранный к каждому компоненту социальной компетентности диагностический инструментарий и проведенное исследование указывают на то, что обучающиеся начального звена в инклюзивной образовательной среде школы в экспериментальной и контрольной группах избирательны в установлении дружеских контактов с одноклассниками, их настораживают особенности личности их сверстников; поведение обучающихся может не соответствовать социальной ситуации, и для разрешения конфликтных ситуаций не всегда используется конструктивный способ; работа в группе и/или команде осуществляется по настоянию учителя. Оценка своих поступков и поступков окружающих осуществляется не всегда адекватна, отмечаются затруднения в проектировании и прогнозировании результата взаимодействия. В обеих группах отмечается низкая осведомленность в области здоровья и особенностей людей с ОВЗ, корректных способах и этикетных правил взаимодействия с ними.

Таким образом, полученные результаты указывают на необходимость проведения дальнейшей работы по формированию социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде школы. Для достижения положительного результата целесообразным видится использование на уроках работы в парах (группах), проектной и творческой деятельности, игровых технологий и пр. Обязательным в этом процессе является применение метода поощрения и создания ситуаций успеха. А активное привлечение родителей позволит ускорить включение всех обучающихся в систему взаимоотношений, эффективно выстроить пути конструктивного взаимодействия, тем самым создать комфортную обстановку в классном коллективе.

Библиографический список


1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.* Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/
2. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Вестник Института образования человека*. 2012; № (2): 1–25.
3. Артюхова Т.Ю., Шелкунова Т.В. *Психология школьников:* учебное пособие. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2022.
4. Кумарина Г.Ф. Педагогическая оценка в начальной школе: роль и основные функции. *Народное образование*. 2010; № 1 (1394): 171–178.
5. Кузнецова Е.С., Неретина Т.Г. Формирование личностных качеств у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. – 2016; Т. 11: 676–680.
6. Малий Д.В., Медведев П.Н., Романова О.М. Взаимосвязь учебной успеваемости и социометрического статуса младших школьников в современной школе. *Международный исследовательский журнал*. 2021; Ч. 2, № 8 (110): 183–186.
7. Рачковская Н.А., Кобелева О.В. Социокультурная инклюзия лиц с инвалидностью: основные принципы. *Наука на благо человечества*. 2022: 115–119.
8. Панина А.А. Моделирование формирования социальной компетентности младших школьников в инклюзивной образовательной среде. *Журавлевские чтения. Реверсивная модель подготовки педагога будущего: от образовательной практики к педагогической теории: материалы X Международной научно-практической конференции. Москва: Государственный университет просвещения, 2025:* 186–192.
9. Берсунукаева М.Х., Бачалова И.Б., Климова Л.В. Теоретические основы формирования нравственных ориентиров школьников. *Проблемы современного педагогического образования*, 2023; № 79-1: 52–55.


References


1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. № 286. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/
2. Hutorskoj A.V., Hutorskaya L.N. Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: soderzhanie, struktura i modeli konstruirovaniya. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2012; № (2): 1-25.
3. Artyuhova T.Yu., Shelkunova T.V. *Psihologiya shkol'nikov:* uchebnoe posobie. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2022.
4. Kumarina G.F. Pedagogicheskaya ocenka v nachal'noj shkole: rol' i osnovnye funkcii. *Narodnoe obrazovanie*. 2010; № 1 (1394): 171-178.
5. Kuznecova E.S., Neretina T.G. Formirovanie lichnostnyh kachestv u mladshih shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah special'nogo (korrekcionnogo) obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. – 2016; T. 11: 676-680.
6. Malij D.V., Medvedev P.N., Romanova O.M. Vzaimosvyaz' uchebnoj uspevaemosti i sociometricheskogo statusa mladshih shkol'nikov v sovremennoj shkole. *Mezhdunarodnyj issledovatel'skij zhurnal*. 2021; Ch. 2, № 8 (110): 183-186.
7. Rachkovskaya N.A., Kobeleva O.V. Sociokul'turnaya inklyuziya lic s invalidnost'yu: osnovnye principy. *Nauka na blago chelovechestva*. 2022: 115-119.
8. Panina A.A. Modelirovanie formirovaniya social'noj kompetentnosti mladshih shkol'nikov v inklyuzivnoj obrazovatel'noj srede. *Zhuravlevskie chteniya. Reversivnaya model' podgotovki pedagoga buduschego: ot obrazovatel'noj praktiki k pedagogicheskoj teorii:* materialy H Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Gosudarstvennyj universitet prosvescheniya, 2025: 186-192.
9. Bersunukaeva M.H., Bachalova I.B., Klimova L.V. Teoreticheskie osnovy formirovaniya nravstvennyh orientirov shkol'nikov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2023; № 79-1: 52-55.


*Статья поступила в редакцию 09.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-237-240

***Pivneva S.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: tlt-swetlana@yandex.ru*

**META-SYSTEM OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE PROFESSIONALIZATION OF MODERN POSTGRADUATE STUDENTS: A POLYPARADIGMATIC PERSPECTIVE.** The article considers a phenomenon of pedagogical support (PS) of postgraduate students' professionalization (PSP) in the context of the transformation of the academic landscape; the transition from linear pedagogical management of PSP to the design of a metasystem of pedagogical support is substantiated; the need for a transition to a polyparadigmatic approach in PS of postgraduate students' professionalization, integrating system-activity, anthropological, environmental, synergetic, competence-based, and hermeneutic paradigms is emphasized. The article reveals the internal morphology of the PS metasystem, highlights its key components (conceptual-target block; process-technological; resource-infrastructure; reflexive block) and hierarchical levels (micro, meso-, and macro-levels), which makes it possible to move from fragmented PSP management to a holistic design of an integrative environment for training a new generation of highly qualified personnel. Particular attention is paid to rethinking the role of a supervisor as a facilitator of a postgraduate student's professional identity. An ecosystem model of postgraduate professional support is proposed, aimed at developing the subjectivity, metacompetencies, transprofessionalism, and multi-career competence of postgraduates. The proposed model of the metasystem of postgraduate professional support integrates cognitive, axiological, and praxeological components, ensuring the development of professional subjectivity in postgraduates.

*Key words:* **postgraduate study, professionalization, pedagogical support, multi-paradigmatic approach, co-mentoring, career trajectories**

***С.В. Пивнева****, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: tlt-swetlana@yandex.ru*

# МЕТАСИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ АСПИРАНТОВ: ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ РАКУРС

В статье рассматривается феномен педагогического сопровождения (далее – ПС) профессионализации аспирантов (далее – ПА) в условиях трансформации академического ландшафта; обосновывается переход от линейного педагогического управления ПА к проектированию метасистемы педагогического сопровождения; акцентируется необходимость перехода к полипарадигмальному подходу в ПС профессионализации аспирантов, интегрирующему системно-деятельностную, антропологическую, средовую, синергетическую, компетентностную, герменевтическую парадигмы. В статье раскрывается внутренняя морфология метасистемы ПС, выделяются её ключевые компоненты (концептуально-целевой блок; процессуально-технологический; ресурсно-инфраструктурный; рефлексивный блок) и иерархические уровни (микро-, мезо- и макроуровни), что позволяет перейти от фрагментарного управления ПА к целостному проектированию интегративной среды подготовки кадров высшей квалификации нового поколения. Особое внимание уделяется переосмыслению роли научного руководителя как фасилитатора профессиональной идентичности аспиранта; предлагается экосистемная модель ПС, направленная на развитие субъектности, метакомпетенций, транспрофессионализма и поликарьерной компетентности выпускника аспирантуры. Предлагаемая модель метасистемы педсопровождения ПА интегрирует когнитивный, аксиологический и праксеологический компоненты, обеспечивая формирование профессиональной субъектности выпускника аспирантуры.

*Ключевые слова:* **аспирантура, профессионализация, педагогическое сопровождение, полипарадигмальный подход, ко-наставничество, карьерные траектории**

Современная аспирантура переживает период трансформации. Традиционная модель аспирантской подготовки «мастер – подмастерье», доминировавшая в университетах на протяжении столетий, в XXI веке сталкивается с вызовами гиперсвязанности, междисциплинарности, диктата наукометрических показателей и обнаруживает свою ограниченность. Сегодня профессионализация аспиранта – это не просто процесс написания диссертации, а сложная индивидуальная траектория вхождения в научно-образовательное пространство и профессионально-экспертное сообщество.

Актуальность проблемы педагогического сопровождения профессионализации аспирантов в современных условиях детерминирована комплексом фундаментальных противоречий, возникших на пересечении глобальных социально-экономических, технологических трансформаций и внутренней эволюции института аспирантского образования.

Во-первых, глобальный социально-технологический контекст. Переход к индустрии 5.0 и экономике знаний радикально изменил требования к исследователю. Современный аспирант более не является лишь «производителем диссертационного текста»; он выступает как субъект трансдисциплинарного научного поиска. Традиционные линейные модели наставничества, сформированные в рамках классической парадигмы, демонстрируют свою ограниченность в подготовке ученых, способных к гибкой адаптации в полинаучном академическом пространстве.

Во-вторых, кризис академической идентичности. Международная статистика свидетельствует о критическом уровне отсева аспирантов (до 40–50%, по данным ряда европейских и американских лонгитюдов [1; 2; 3]) и росте психологического выгорания среди молодых исследователей [4]. Это актуализирует потребность в переходе от жесткого административного контроля к мягким формам педагогического сопровождения, центрированного на личности аспиранта и его субъектном благополучии.

В-третьих, методологический дефицит. Несмотря на обилие работ по частным аспектам аспирантской подготовки (компетенции, академическое письмо, публикационная активность и др.), в современной педагогической науке наблюдается фрагментарность подходов к ПС ПА. Существует острая необходимость в полипарадигмальном синтезе, который позволил бы интегрировать прагматику компетентностного подхода, глубину антропологического измерения и гибкость синергетических систем.

Актуальность проблематики данной статьи обусловлена необходимостью разрешить следующие противоречия: а) эпистемологическое противоречие (современная наука становится слишком сложной для мононаставничества: аспиранту часто требуются знания на стыке научных дисциплин, которыми его научный руководитель может не владеть в полной мере); б) идентификационное противоречие (аспирант «разрывается» между ролью «студента седьмого года обучения» и ролью «коллеги-исследователя»; педсопровождение ПА часто застревает в патерналистской позиции, тормозя персонифицированное профессионально-личностное развитие будущего выпускника аспирантуры [5]); в) профессионально-институциональное рыночное противоречие (университет в основном готовит аспирантов к академической или научно-педагогической карьере, а рынок труда требует профессионалов высшей квалификации с трансферабельных навыков (управление проектами; навыки решения нестандартных комплексных задач на полидисциплинарной основе; навыки в сфере мультипрофессиональной и транснаучной коммуникации; навыки командной работы и др. [6]).

Актуальность данного исследования определяется потребностью в разработке новой архитектуры педсопровождения ПА, которая не нивелирует индивидуальность аспиранта ради стандарта, но и не оставляет его один на один с вызовами академической среды.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью обоснования новой концептуальной полипарадигмальной рамки, которая позволила бы рассматривать профессионализацию аспиранта как целостный, многомерный процесс формирования «гибридной профессиональной идентичности» [5], адекватной вызовам постнеклассической науки. Проблема заключается в том, что педагогический инструментарий сопровождения зачастую остается ригидным, не успевая за динамикой «общества знаний». Возникает острая потребность в теоретическом обосновании педсопровождения ПА как адаптивно-гибкой системы, учитывающей многомерность личности аспиранта как субъекта собственного профессионально-индивидуального и научно-исследовательского развития; при этом аспирантура понимается как открытая метасистема, в которой профессионализация обучающихся происходит через их самоорганизацию и ко-наставничество. Следовательно, правомерна постановка исследовательского вопроса: как должно измениться педагогическое сопровождение ПА, чтобы оно отвечало реалиям полифоничного мира современной науки и профессий? Тезисный ответ: монопарадигмальные подходы (будь то чисто академический или чисто утилитарный) к ПС ПА более не работают; необходим полипарадигмальный подход, позволяющий гибко конфигурировать методы, направления, содержание ПС в зависимости от потребностей аспиранта.

Цель данной статьи состоит в проектировании метасистемы педагогического сопровождения профессионализации современных аспирантов на основе полипарадигмального подхода (ПП).

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: раскрыть сущность и специфику полипарадигмального подхода как метаметодологического основания разработки метасистемы педсопровождения ПА; выявить динамические характеристики процесса профессионализации современных

аспирантов, выделив ключевые этапы трансформации их профессионального «Я»; сконструировать многомерную модель педсопровождения ПА, адаптированную к полипарадигмальной рамке исследования.

Научная новизна работы состоит в концептуализации феномена педагогического сопровождения ПА как многомерной метасистемы; выделены уровни (микро-, мезо- и макроуровень) функционирования метасистемы ПС ПА, каждый из которых требует специфических педагогических воздействий; определены функционально взаимосвязанные блоки метасистемы ПС ПА (концептуально-целевой блок; процессуально-технологический; ресурсно-инфраструктурный; рефлексивный блок); на концептуальном уровне полипарадигмальность ПС ПА представлена не как сумма методологических подходов, педагогических методов, а как интегративная метаметодология, позволяющая одновременно разрешать противоречия между узкоспециализированной подготовкой и требованием трансдисциплинарности научных исследований; разработана модель «профессионализации как расширения субъектности», в которой педагогическое сопровождение выполняет функцию катализатора смыслообразования, а не просто трансляции норм научной деятельности.

Теоретическая значимость работы заключается в концептуализации сущности полипарадигмального подхода как метаметодологического конструкта, адекватного сложности современной научно-образовательной среды; результаты исследования позволяют расширить теорию непрерывного профессионального образования за счет интеграции антропологических и системных факторов профессионализации аспирантов, ранее рассматривавшихся изолированно; обоснована необходимость перехода от иерархических (монопарадигмальных) моделей научного наставничества к гетерархическим системам педсопровождения, в рамках которых профессионализация аспиранта рассматривается как процесс самоорганизации в междисциплинарном поле; раскрыта суть полипарадигмального подхода к проектированию ПС ПА, который (подход) базируется на целесообразной конвергенции ключевых парадигм (системно-деятельностной, антропологической, средовой, синергетической, компетентностной, герменевтической); дополнена понятийно-категориальная система педагогики высшей школы, теории непрерывного образования и аспирантской подготовки понятием «динамический парадигмальный резонанс» – состоянием оптимального соответствия методов ПС текущему этапу личностно-профессионального кризиса аспиранта.

Практическая значимость: разработанная модель метасистемы ПС ПА может быть имплементирована в деятельность отделов аспирантуры университетов для повышения конкурентоспособности выпускников на современном рынке труда; материалы статьи могут быть полезны исследователям проблем высшей школы и лицам, принимающим стратегические решения в области подготовки научных и научно-педагогических кадров; также материалы данной работы могут быть использованы для реинжиниринга систем университетов внутреннего обеспечения качества аспирантского образования.

В основу исследования положен конвергентный параллельный дизайн (convergent parallel design), позволяющий триангулировать данные, полученные из различных источников, для формирования комплексной картины процесса профессионализации аспирантов. Для обеспечения репрезентативности исследование охватывало три группы респондентов: группа А (аспиранты (n = 385) для выявления их карьерных предпочтений, оценки динамики формирования вариативных компетенций и метакомпетенций); группа Б (научные руководители (n = 83), руководители педагогической практики аспирантов (n = 68), тьюторы производственной стажировки (n = 75) для анализа доминирующих стратегий ко-наставничества); группа В (эксперты в области управления высшим образованием (n = 37) для верификации теоретической модели ПС ПА). Сбор данных осуществляется посредством следующих инструментов: анкетирование, полуструктурированные интервью (гайд интервью разработан для выявления скрытых барьеров профессионализации и экзистенциальных кризисов исследовательской идентичности); контент-анализ индивидуальных планов (изучение траекторий профессионального развития аспирантов на предмет баланса между дисциплинарной научно-исследовательской подготовкой и развитием универсальных навыков, метакомпетенций).

Современная аспирантура функционирует в условиях углубляющейся междисциплинарности, ускоренной трансформации научно-исследовательских практик, расширяющихся карьерных траекторий выпускников, испытывает давление со стороны динамичных научно-технологических изменений, запросов рынка труда и общественных ожиданий.

В условиях перехода к экономике знаний (Knowledge Economy) и реализации концепции «Университет 3.0/4.0» аспирантская подготовка перестает быть изолированным сегментом системы образования, трансформируясь в ключевой драйвер инновационного развития государств. В концепции VUCA-мира (мира изменчивости и неопределенности) мы наблюдаем смену образовательного фокуса: от подготовки «человека знающего» к «человеку исследующему» (homo investigator) [7]. Современный аспирант – это субъект сложной и многоаспектной профессионализации, находящийся под перекрестным давлением экономических, социальных, геополитических и технологических факторов.

В эпоху «общества знаний» профессионализация аспиранта (ПА) перестает быть процессом простой инкультурации в академическую среду. Мы сталкиваемся с феноменом «множественной профессиональной идентичности» молодого исследователя, который должен одновременно быть глубоким экспертом в научной специализации, эффективным менеджером (в сфере управления проектами), социальным коммуникатором, преподавателем, популяризатором науки, профессионалом-инноватором, ответственным гражданином [8]. Линейные педагогические модели ПС ПА не способны охватить этот спектр задач, что приводит к необходимости переосмысления самой сущности ПС через призму полипарадигмальности.

Типичные практики ПС ПА обычно включают индивидуальную супервизию, курсы по методологии исследования, программы повышения педагогического мастерства и карьерного сопровождения. Они приносят пользу, однако часто работают по отдельности, не обеспечивая сквозной интеграции компетенций и не учитывая эпистемологические основания принимаемых решений. Это подталкивает к конструированию интегрированной полипарадигмальной модели ПС ПА.

Полипарадигмальный подход (ПП) – это не эклектика и не простое суммирование методов, а синергетическое наложение «оптических линз» вариативных методологий, через которые мы смотрим на процесс ПС профессионализации аспирантов. ПП к метасистеме ПС ПА предполагает отказ от жесткой детерминации одной доктрины. ПП к проектированию ПС ПА базируется на целесообразной методологической конвергенции следующих ключевых парадигм: а) системно-деятельностная парадигма (рассматривает аспиранта как активного субъекта, преобразующего научную и профессиональную реальность через деятельность); б) антропологическая парадигма (фокусируется на личностном росте аспиранта, преодолении «кризиса профессиональной идентичности» молодого исследователя и сохранении его ментального благополучия; задачи ПС: психологическая поддержка в ситуациях неудач, профилактика эмоционального выгорания, помощь в поиске личного научного стиля, карьерное консультирование и др.); в) средовая парадигма (акцентирует внимание на создании цифровой и социально-культурной экосистемы университета, стимулирующей неявное знание (tacit knowledge) и др.); г) синергетическая парадигма (учитывает нелинейность профессионального становления аспиранта и возможность самоорганизации в условиях неопределенности); д) компетентностная парадигма (эта парадигма отвечает на вопрос «Что выпускник аспирантуры должен уметь делать?». Речь идет не только о компетенциях в сфере методологии исследования, но и о метакомпетенциях; данная парадигма обеспечивает функциональную грамотность выпускника аспирантуры: от наукометрической грамотности до управления интеллектуальной собственностью и др.); е) герменевтическая (интерпретативная) парадигма (направлена на понимание аспирантом смыслов своей деятельности; профессионализация рассматривается как процесс личного «открытия» науки, а ПС – как диалог и сотрудничество); ж) цифровая парадигма (современный исследователь немыслим без цифровых инструментов научного поиска; и это не просто умение пользоваться Word, а работа с Big Data, AI-ассистентами, цифровыми архивами и др. Задача сопровождения: развитие цифровой грамотности исследователя, обучение работе с нейросетями для анализа литературы, использование цифровых систем управления библиографией и др.) [9; 10].

Полипарадигмальность – это стратегия «сложного мышления» (по Э. Морену [11]), позволяющая рассматривать ПС ПА одновременно в нескольких измерениях/ракурсах: а) компетентностный ракурс (сопровождение фокусируется на трансляции норм и алгоритмов: от методологии эксперимента до стандартов академического письма и др.); б) антропологический ракурс (ПС понимается как содействие в поиске экзистенциальных смыслов научной и/или другой (значимой для аспиранта) профессиональной деятельности и преодолении «кризиса идентичности»); в) синергетический ракурс (рассматривает профессионализацию как процесс самоорганизации; ПС здесь трансформируется в создание «обогащенной среды», провоцирующей спонтанное возникновение новых профессиональных качеств).

Критики полипарадигмальности часто указывают на опасность размывания эпистемологических границ. Действительно, попытка совместить технократический (компетентностный) и экзистенциальный (антропологический) подходы может привести к концептуальному диссонансу. В этом контексте мы утверждаем, что полипарадигмальность – это не хаотичный набор методов, а строго иерархизированная метасистема, в которой парадигмы вступают в диалог, а не в противоречие. Полипарадигмальный подход не означает эклектической смеси несовместимых теорий; это архитектура выбора и координации парадигм в зависимости от задач, контекста и субъектов обучения.

В целом же полипарадигмальный подход – это методологически зрелая и прагматически востребованная рамка для переосмысления педагогического сопровождения ПА. Данный подход признаёт, что разные вопросы, компетенции и контексты требуют различной эпистемологической опоры и сочетает эти опоры в единой траектории развития. Сила ПП в способности гибко сочетать сильные стороны разных парадигм, минимизируя их слабости, и тем самым создавать устойчивую профессионально-образовательную архитектуру, пригодную для XXI века.

Полипарадигмальное педсопровождение ПА базируется на принципе парадигмального резонанса: выбор педагогического инструментария ПС зависит от этапа развития аспиранта (например, на этапе адаптации к условиям аспирантской подготовки доминируют методы компетентностного подхода: навигация в регламентах, освоение алгоритмов действий, инструментов и др.). Переход к полипарадигмальности ПС ПА требует реинжиниринга деятельности научного руководителя. Современный профессор (научный руководитель) – это не

«транслятор истины», а методологический навигатор, владеющий искусством переключения между парадигмами в зависимости от контекста исследования и психологического состояния аспиранта. Переход от роли «научного руководителя» к роли «парадигмального навигатора» требует от профессоров высочайшего уровня психологической и педагогической рефлексии. Существует обоснованное опасение, что академическая среда, обремененная наукометрическим давлением, может воспринять полипарадигмальное сопровождение как дополнительную когнитивную нагрузку. Это поднимает вопрос о необходимости системной переподготовки научных руководителей, что согласуется с выводами M. Castelló et al. [1], A. Hasgall et al. [3].

Основными принципами реализации полипарадигмального педсопровождения ПС являются следующие: а) принцип плюрализма и соответствия (осознанный выбор парадигмы в зависимости от учебной/исследовательской задачи); б) принцип множественной супервизии (использование разных типов наставничества для развития разных компетенций аспирантов; распределение функций ПС между специалистами разных профилей) [12; 13]; в) принцип доказательной адаптации (педагогический дизайн и корректировка интервенций на основе анализа эмпирических данных); г) принцип рефлексивного метапредметного обучение (развитие метапознательных навыков у аспирантов и др.); д) принцип итеративного проектирования ПС ПА (непрерывное улучшение метасистемы ПС через циклы DBR (Drum-Buffer-Rope / «Барабан-Буфер-Канат» – метод управления процессами в рамках теории ограничений); е) принцип прагматизма в выборе методов ПС ПА (аргументированный выбор парадигмы ПС в зависимости от конкретной профессионально-образовательной задачи при обязательной рефлексии о теоретических основаниях данного выбора).

Полипарадигмальный подход к педсопровождению профессионализации аспирантов отвечает на вызовы современной науки и образования, предлагая методологическую гибкость, институциональную координацию и практическую направленность. Он не отменяет значения научно-дисциплинарной глубины; напротив, призван соединить её с педагогическим мастерством, профессиональной агентностью и этической ответственностью выпускника аспирантуры.

В современной научно-образовательной парадигме метасистема рассматривается как сложная, открытая и динамическая сеть, которая «включает в себя другие системы как элементы» [14].

Сущность метасистемы ПС ПА заключается в её полифункциональности: она одновременно является и средой, и инструментом, и механизмом рефлексии. В отличие от традиционной системы аспирантской подготовки, метасистема обладает свойством эмерджентности – способностью порождать у аспиранта качества (например, научную интуицию или стрессоустойчивость), которые не заложены в отдельных курсах или лекциях. Содержание ПС ПА – это не внешнее управление профессионально-образовательной траекторией обучающегося, а создание превентивной и адаптивной среды, которая минимизирует риски академической дезадаптации и максимизирует субъектный потенциал аспиранта. Ключевая суть ПС ПА состоит в динамическом резонансе между целями институции (университета) и внутренними интенциями аспиранта [15]. В отличие от традиционного руководства, ПС обладает следующими характеристиками: а) непрерывность (ПС не ограничивается консультациями, оно пронизывает все составляющие (событийная составляющая, социокультурная, цифровая и др.) профессионально-образовательной среды); б) субъект-субъектность (аспирант признается полноправным партнером в научном поиске, производстве знания и др.); в) вариативность (наличие множественных сценариев психолого-педагогической поддержки аспирантов: от психологического коучинга, карьерного консультирования, работы с «синдромом самозванца», развития навыков саморегуляции до технологического акселератора (интенсивной программы поддержки стартапов аспирантов) и др.).

Для более глубокого понимания метасистемы ПС ПА разделим ее на четыре взаимосвязанных блока: а) концептуально-целевой блок (содержит ценностные ориентиры (научный этос) и целеполагание аспирантского образования; здесь происходит переход от цели «защитить диссертацию» к цели «состояться как субъект научной или иной профессиональной деятельности экспертного уровня»); б) процессуально-технологический блок (совокупность методов ПС: от классического майевтического диалога с профессором до современных инструментов AI-аналитики и сетевого коллаборативного обучения); в) ресурсно-инфраструктурный блок (включает научно-исследовательскую, профессионально-образовательную и цифровую экосистему университета, доступ к международным базам данных, лабораториям, грантовым фондам, базам стажировок и др.); г) рефлексивный блок (контур регулярной и конструктивной обратной связи; механизмы мониторинга профессионально-личностного развития аспиранта; системы самооценки компетенций и внешнего аудита достижений аспиранта).

Выделим три уровня функционирования метасистемы ПС ПА, каждый из которых требует специфических педагогических воздействий: а) микроуровень – адаптивно-нормативный (фокус на вхождении обучающегося в аспирантуре в социальную роль исследователя; задача ПС: содействие в освоение формальных правил «академической игры», методологии и инструментария научного исследования; ПС носит характер прямой поддержки и трансляции норм); б) мезоуровень – профессионально-субъектный (фокус на формировании уникального научного «Я» как автономного исследователя; задача ПС: метасистема работает как фасилитатор, создавая условия для междисциплинарных связей, первых независимых публикаций и др.); в) макроуровень – трансцендентно-экспертный (фокус на интеграции будущего выпускника аспирантуры в научное и/или научно-педагогическое и/ или иное (неакадемическое) профессиональное сообщество; задача: выход за пределы университетской среды. Сопровождение на этом уровне переходит в формат партнерства и сотворчества).

Проектирование такой метасистемы ПС ПА – это отказ от жесткого диктата в пользу педагогического дизайна профессионально-образовательной среды.

Метасистема ПС ПА как «система систем» включает в себя автономные, но взаимосвязанные контуры: а) институциональный контур (нормативно-правовая база аспирнатской подготовки, профессиональные стандарты и др.); б) тьюторский контур (диверсификация ролей научного руководителя, преподавателей дисциплин по учебному плану аспирантуры, руководителей аспирантской программы, кураторов аспирантской группы – от классических наставников до коучинга и фасилитаторства); в) сетевой контур (взаимодействие университета с научными институциями, индустриальными партнерами, международными лабораториями, междисциплинарными профессиональными сообществами и др.); г) рефлексивный контур (инструменты самооценки, экспертной оценки и мониторинга профессиональных дефицитов аспиранта).

Динамика профессионализации аспирантов в рамках метасистемы ПС проходит три этапа: а) адаптивно-инструментальный (освоение методологии и «языка» науки и др.); б) проективно-исследовательский (формирование собственного научного стиля и авторской позиции и др.); в) трансцендентный (выход за рамки диссертационного исследования в область популяризации науки, социальной ответственности научных исследований в различных профессиональных отраслях и др.).

Подводя итог, следует подчеркнуть: педагогическое сопровождение профессионализации современных аспирантов – это не услуга, которую университет оказывает обучающемуся, а инвестиция в будущее самой науки и развития профессиональных сообществ экспертного уровня.

Любая метасистема жизнеспособна лишь в том случае, если её эффекты измеримы. Разработка критериев оценки эффективности метасистемы ПС ПА должна базироваться на квалиметрическом подходе [16]. Оценка эффективности метасистемы ПС ПА не может быть сведена к простому проценту защит в срок. Предлагается комплексная система критериев, разделенная на три кластера: продуктивный, процессуальный и личностно-аксиологический.

Продуктивный кластер оценивает овеществленные результаты профессионализации аспиранта как исследователя: а) индекс публикационной активности и качества работ (оценка не только количества статей, но и среднего импакт-фактора журналов и др.); б) сформированные навыки самостоятельного исследования и грантовая успешность (эффективность в конкурсах РНФ, участие в реализации междисциплинарных грантовых проектов и др.); в) инновационный потенциал (количество полученных патентов, внедрений в производство или свидетельств о регистрации интеллектуальной собственности и др.).

Процессуальный кластер включает критерии, характеризующие качество функционирования самой метасистемы ПС ПА и её инфраструктуры: а) интенсивность участия аспиранта в сетевых коллаборациях, междисциплинарных проектах, международных стажировках и др.; б) эффективность научного наставничества (коэффициент удовлетворенности аспиранта качеством фидбека и плотностью взаимодействия с научным руководителем и экспертным сообществом и др.); в) ресурсная доступность (степень использования аспирантом цифровых сервисов университета (библиотеки, лаборатории, центры коллективного пользования и др.).

Личностно-аксиологический кластер наиболее сложный для измерения, но критически важный: а) уровень исследовательской субъектности (способность аспиранта самостоятельно проектировать свою траекторию научно-исследовательского развития; трансляция своего позитивного опыта младшим коллегам; оценивается через лонгитюдное тестирование и экспертные интервью); б) академическая идентичность (принятие этических норм научного исследования и эпистемической ответственности ученого за результаты научного поиска и их трансфер в практику); в) психологическая резильентность (показатель устойчивости к стрессу и профессиональному выгоранию в условиях высокой когнитивной нагрузки).

В целом же профессионализация аспиранта в полипарадигмальном ракурсе – это не дискретный процесс получения ученой степени, а непрерывное конструирование профессионального «Я» выпускника аспирантуры. Роль университета в ПС ПА смещается от жесткого контроля за выполнением учебного плана аспирантуры к созданию обогащенной профессионально-образовательной и научно-исследовательской среды, способствующей реализации личностного потенциала обучающихся. Внедрение метасистемы ПС ПА позволяет минимизировать риски «академического отсева» и повысить качество человеческого капитала в науке и других профессиональных областях. Полипарадигмальность ПС здесь выступает не как эклектика, а как необходимая сложность инструментария, адекватная сложности самого объекта – развивающейся личности аспиранта.

Профессионализация современных аспирантов – это прежде всего трансформация идентичности личности. Внедрение предложенной структуры ПС ПА требует от университетов перехода к модели «Университет 4.0», где педагогическое сопровождение становится не сервисной функцией, а стратегическим приоритетом развития человеческого капитала.

Библиографический список

1. Castelló M., Pardo M., Sala-Bubaré A. et al. Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher education.* 2017; № 74: 1053–1068.
2. Roach M., Sauermann H. The Declining Interest in an Academic Career. *PLoS ONE*. 2017; Vol. 12, № 9: e0184130. DOI: 10.1371/journal. pone.0184130_
3. Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L. *Doctoral éducation in Europe today: Approaches and institutional structures*. European University Association, Counsel for Doctoral Education, University Gent, 2019.
4. Thanh Thao L., Pham T. Enhancing the doctoral experience: factors influencing academic success and well-being of Ph.D. students in a cultural context. *Cogent Arts & Humanities*. 2024; № 11. DOI: 10.1080/23311983.2024.2391645
5. Garcia-Morante M., Castelló M., Monereo C. A dialogical approach to unveil hybrid researcher identities of educational PhD holders. *Higher Education Research & Development*. 2025; № 45 (1): 1–18.
6. Зеер Е.Ф., Симанюк Е.Е., Лебедева Е.В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации агента к профессиональному будущему. *Сибирский психологический журнал.* 2021; №79: 89–107.
7. Cascio J., Johansen B., Williams A. *Navigating the Age of Chaos: A Sense-Making Guide to a BANI World That Doesnt Make Sense Hardcover*. Berrett-Koehler Publishers, 2025.
8. Hancock S. What is known about doctoral employment? Reflections from a UK study and directions for future research. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2021; № 43: 1–17.
9. Пивнева С.В. Педагогические условия реализации полипарадигмального подхода в образовательном процессе аспирантуры. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2024; № 4 (96): 43–48.
10. Мардахаев Л.В., Никитина Н.И. Современные педагогические парадигмы непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в университетском комплексе. *Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии*. 2012; № 2 (24): 146–152.
11. Князева Е.Н. Сложное мышление: Э. Морен, Ф. Варела, К. Майнцер. *Философия мышления*: сборник статей. Одесса: Печатный дом, 2013: 17–39.
12. Littlefield C.M., Taddei L.M., Radosh M.E. Organic collaborative teams: The role of collaboration and peer to peer support for part-time doctoral completion. *International Journal of Doctoral Studies*. 2025; № 10: 129.
13. Lahenius K. Communities of practice supporting doctoral studies // *The International Journal of Management Education*. 2012; № 10 (1): 29. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.02.003
14. Манохина Н.В. Метасистема как объект институционального анализа. *Вестник МИЭП*. 2014; № 1: 7–16.
15. Пивнева С.В., Гребенникова В.М., Никитина Н.И., Комарова Е.В. Проектирование образовательного процесса аспирантуры: интеграция фрактально-резонансной методологии и геддизайна. *Самарский научный вестник*. 2024; Т. 13, № 2: 208–215.
16. Пивнева С.В. К вопросу об оценки качества и результативности полипарадигмального педагогического сопровождения профессионализации аспирантов. *Педагогический научный журнал.* 2025; Т. 8, № 7: 53–61.

References

1. Castelló M., Pardo M., Sala-Bubaré A. et al. Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher education.* 2017; № 74: 1053-1068.
2. Roach M., Sauermann H. The Declining Interest in an Academic Career. *PLoS ONE*. 2017; Vol. 12, № 9: e0184130. DOI: 10.1371/journal. pone.0184130_
3. Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L. *Doctoral éducation in Europe today: Approaches and institutional structures*. European University Association, Counsel for Doctoral Education, University Gent, 2019.
4. Thanh Thao L., Pham T. Enhancing the doctoral experience: factors influencing academic success and well-being of Ph.D. students in a cultural context. *Cogent Arts & Humanities*. 2024; № 11. DOI: 10.1080/23311983.2024.2391645
5. Garcia-Morante M., Castelló M., Monereo C. A dialogical approach to unveil hybrid researcher identities of educational PhD holders. *Higher Education Research & Development*. 2025; № 45 (1): 1-18.
6. Zeer E.F., Simanyuk E.E., Lebedeva E.V. Transprofessionalizm kak prediktor preadaptacii agenta k professional'nomu buduschemu. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal.* 2021; №79: 89-107.
7. Cascio J., Johansen V., Williams A. *Navigating the Age of Chaos: A Sense-Making Guide to a BANI World That Doesnt Make Sense Hardcover*. Berrett-Koehler Publishers, 2025.
8. Hancock S. What is known about doctoral employment? Reflections from a UK study and directions for future research. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2021; № 43: 1-17.
9. Pivneva S.V. Pedagogicheskie usloviya realizacii poliparadigmal'nogo podhoda v obrazovatel'nom processe aspirantury. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i `eksperiment*. 2024; № 4 (96): 43-48.
10. Mardahaev L.V., Nikitina N.I. Sovremennye pedagogicheskie paradigmy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya specialistov social'noj sfery v universitetskom komplekse. *Vestnik Sibirskoj gosudarstvennoj avtomobil'no-dorozhnoj akademii*. 2012; № 2 (24): 146–152.
11. Knyazeva E.N. Slozhnoe myshlenie: `E. Moren, F. Varela, K. Majncer. *Filosofiya myshleniya*: sbornik statej. Odessa: Pechatnyj dom, 2013: 17-39.
12. Littlefield C.M., Taddei L.M., Radosh M.E. Organic collaborative teams: The role of collaboration and peer to peer support for part-time doctoral completion. *International Journal of Doctoral Studies*. 2025; № 10: 129.
13. Lahenius K. Communities of practice supporting doctoral studies // *The International Journal of Management Education*. 2012; № 10 (1): 29. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.02.003
14. Manohina N.V. Metasistema kak ob`ekt institucional'nogo analiza. *Vestnik MI`EP*. 2014; № 1: 7-16.
15. Pivneva S.V., Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Komarova E.V. Proektirovanie obrazovatel'nogo processa aspirantury: integraciya fraktal'no-rezonansnoj metodologii i peddizajna. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2024; T. 13, № 2: 208–215.
16. Pivneva S.V. K voprosu ob ocenki kachestva i rezul'tativnosti poliparadigmal'nogo pedagogicheskogo soprovozhdeniya professionalizacii aspirantov. *Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal*. 2025; T. 8, №?7: 53-61.

*Статья поступила в редакцию 12.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-240-243

***Ponomareva E.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Psychology), Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: astra.59@bk.ru*

**IMPROVING TEACHERS' CRITICAL ANALYSIS SKILLS THROUGH INTEGRATION OF MEDIA TECHNOLOGIES INTO PROFESSIONAL PRACTICE.** The relevance of the study is determined by the growth of information flows, the spread of manipulative media content and the increasing role of digital environments in teachers' professional decision-making. The main results include a structured set of conditions, tools and didactic techniques that connect media technologies with stages of critical analysis (problem setting, verification, interpretation, argumentation and reflection), as well as criteria for evaluating progress. Scientific novelty consists in proposing an integrative model that links media literacy practices with teachers' professional tasks (lesson planning, assessment, communication with students and parents, and self-education). Practical significance is defined by the possibility of implementing the proposed practices in professional development programs and methodological work at educational institutions. The conclusion states that systematic media-technological integration, combined with reflective assessment, strengthens teachers' resistance to misinformation and improves the quality of pedagogical judgments.

*Key words:* **critical analysis, critical thinking, media literacy, media technologies, teacher professional development, fact-checking**

***Е.Ю. Пономарева****, канд. психол. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: astra.59@bk.ru*

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА У ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Актуальность исследования обусловлена ростом информационных потоков, распространением манипулятивного медиаконтента и усилением роли цифровых сред в принятии педагогом профессиональных решений. Основные результаты включают набор условий, инструментов и дидактических приёмов, связывающих медиатехнологии со стадиями критического анализа (постановка проблемы, проверка, интерпретация, аргументация и рефлексия), а

также критерии оценки продвижения. Научная новизна состоит в предложении интегративной модели, увязывающей практики медиаграмотности с профессиональными задачами педагога (планирование урока, оценивание, коммуникация, самообразование). Практическая значимость определяется возможностью внедрения предложенных практик в программы повышения квалификации и методическую работу образовательных организаций. Сделан вывод о том, что системная интеграция медиатехнологий в сочетании с рефлексивной оценкой повышает устойчивость педагога к дезинформации и улучшает качество педагогических суждений.

*Ключевые слова:* **критический анализ, критическое мышление, медиаграмотность, медиатехнологии, профессиональное развитие педагога, фактчекинг**

Актуальность исследования связана с тем, что педагог всё чаще действует в условиях информационной неопределённости: профессиональные решения принимаются при избытке данных, разнородных источников и конкурирующих интерпретаций, а коммуникация с обучающимися и родителями происходит в медиасредах, где нормы доказательности нередко подменяются эмоциями и вирусными утверждениями. В этих условиях навыки критического анализа перестают быть «добавочной компетенцией» и становятся базовым механизмом профессиональной безопасности: от качества анализа зависит корректность отбора учебных материалов, справедливость оценивания, профилактика конфликтов и доверие к школе как к социальному институту.

Состояние проблемы показывает, что медиатехнологии в образовательных организациях нередко рассматриваются преимущественно как инструменты доставки контента или повышения мотивации, тогда как их потенциал как среды для тренировки критического анализа используется фрагментарно. Д. Бэкингем подчёркивает, что медиаобразование должно формировать у обучающихся и педагогов способность понимать, как «конструируются» сообщения и как в них встроены интересы и идеологии, а не сводиться к освоению техники работы с устройствами [1]. Для профессиональной деятельности педагога это означает необходимость смещения акцента: важно не только применять цифровые ресурсы, но и выстраивать процедуру проверки, интерпретации и аргументации при работе с информацией, особенно в ситуациях педагогического выбора [2–6].

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и описании практико-ориентированных способов совершенствования навыков критического анализа у педагогов посредством интеграции медиатехнологий в профессиональную деятельность.

Задачи исследования: изучить условия результативности развития у педагогов навыков критического анализа; рассмотреть навыки критического анализа в медиасреде педагога, направленные на повышение качества образовательного процесса.

Научная новизна состоит в обосновании интегративной модели, связывающей медиатехнологии не с «дополнением» урока, а с процедурой критического анализа в ключевых профессиональных задачах педагога: от отбора источников до коммуникации и оценивания.

Теоретическая значимость определяется уточнением структуры навыка критического анализа педагога как совокупности действий по выявлению проблемы, проверке достоверности, интерпретации, аргументации и рефлексии, выполняемых в медиасреде.

Практическая значимость заключается в возможности использовать предложенные условия, инструменты и критерии в программах повышения квалификации, индивидуальном профессиональном развитии и во внутришкольной методической работе.

Методологическую базу исследования составили компетентностный и деятельностный подходы, идеи медиаобразования и критической медиаграмотности; применялись методы анализа и синтеза научной литературы, сравнительного анализа, обобщения педагогического опыта, моделирования и проектирования практик, экспертной оценки дидактических решений.

Понимание критического анализа в педагогической деятельности целесообразно рассматривать не как абстрактное «умение рассуждать», а как технологически организованную процедуру принятия решений. И.А. Зимняя [2] указывает, что результат образования выражается в способности действовать в проблемных ситуациях на основе знаний, ценностей и опыта [2]. Для педагога это означает, что критический анализ проявляется прежде всего в действиях – в выборе источников, критериев, аргументов и способов проверки. Следовательно, развитие критического анализа должно быть связано с реальными профессиональными кейсами и регулярной практикой, а медиатехнологии могут выступать инфраструктурой для такой практики.

В современном образовательном контексте медиатехнологии одновременно являются ресурсом и источником рисков. С одной стороны, цифровые платформы, библиотеки, сервисы визуализации и аналитики расширяют возможности подготовки урока, проектной деятельности и оценки образовательных результатов. С другой стороны, те же инструменты ускоряют распространение недостоверной информации, создают иллюзию компетентности за счёт «готовых» материалов и подталкивают к копированию без проверки. Поэтому ключевой вопрос заключается не в том, использовать ли медиатехнологии, а в том, как встроить их в профессиональные действия так, чтобы они усиливали доказательность и рефлексивность.

Р. Хоббс отмечает, что цифровая и медиаграмотность предполагают активное «соединение культуры и класса», когда участники образования не только потребляют медиатексты, но и анализируют, оценивают и создают их, опираясь на критерии достоверности и этики [6]. Для педагога это принципиально: медиасреда становится объектом профессионального анализа, а обучение выстраивается на прозрачных процедурах – проверке, аргументации и осмыслении выводов.

При интеграции медиатехнологий в профессиональную деятельность педагога целесообразно выделить пять взаимосвязанных этапов критического анализа: постановка проблемы, верификация, интерпретация, аргументация, рефлексия. Каждый этап может усиливаться цифровыми инструментами, однако инструмент не должен подменять действие. Медиатехнологии следует встраивать в модель «вопрос – критерий – проверка – вывод», а не «сервис – контент – использование».

Этап постановки проблемы связан с переводом ситуации (уровень класса, запрос родителей, результаты диагностики, контекст урока) в ясный вопрос. Для профилактики применяется краткий цифровой протокол: фиксируется контекст, формулируется вопрос, задаются критерии качества информации (актуальность, происхождение, метод получения данных, применимость к возрастной группе).

Этап верификации предполагает проверку достоверности источников, отделение фактов от интерпретаций и выявление искажений. Процедура верификации, если говорить о ней не абстрактно, а в инструментальном ключе, предполагает несколько достаточно конкретных шагов. Прежде всего, это поиск первоисточника, потому что медиасообщение очень часто оказывается пересказом пересказа, а каждый новый пересказ, как известно, усиливает искажения, обрастает домыслами и теряет исходные акценты. Далее – проверка даты публикации: информация может быть сама по себе достоверной, но безнадежно устаревшей и неприменимой к сегодняшней ситуации. И наконец, анализ авторства и принадлежности источника – к какой организации, к какому течению, к какой идеологической традиции он тяготеет, потому что это во многом предопределяет и угол зрения, и отбор фактов.

Этап интерпретации связан с переводом проверенной, верифицированной информации в педагогически значимые выводы. Здесь перед педагогом встают вопросы: как полученные данные соотносятся с учебной программой? насколько они соответствуют возрастным особенностям студентов? вписываются ли в контекст конкретной группы? согласуются ли с принятыми нормами оценивания? Интерпретация, подчеркнем, – это отнюдь не механический акт, не простое прикладывание данных к готовой схеме. Она требует профессионального суждения, которое формируется годами, и глубокого понимания контекста. Этап аргументации, в нашем понимании, предполагает, что педагог не просто приходит к некоему выводу, но и может его обосновать, опираясь на собранные и проинтерпретированные доказательства. При подготовке к занятию это означает, что выбор конкретного учебного материала, конкретного задания или метода должен быть подкреплен ссылкой на авторитетный источник, на результаты исследования, на предшествующий успешный опыт или, как минимум, на соответствие программе и целям курса.

В коммуникации с коллегами грамотная аргументация позволяет уйти от пустых, ничего не значащих заявлений вроде «все так делают» или «это в интернете написано». Вместо этого педагог предъявляет факты, ссылается на признанных специалистов, показывает саму логику своего рассуждения, делает ее прозрачной. культура аргументации, если она действительно культивируется в учебном заведении, не только укрепляет доверие к педагогу, но и создает для студентов живой образец логического, доказательного мышления, который они невольно усваивают.

Интеграция медиатехнологий наиболее продуктивна, когда организована как регулярная практика в методической работе. Для устойчивости изменений целесообразно задать условия:

1. Включение критического анализа как ожидаемого результата в локальные документы и программы методической работы, чтобы у педагога была институциональная опора и понятные ориентиры.
2. Разработка единых критериев качества источников и медиаматериалов для школы/кафедры, чтобы снизить субъективность и ускорить проверку.
3. Организация профессионального взаимодействия (мини-группы, разбор кейсов), где решения обсуждаются на основе доказательств и фиксируются в виде протоколов.
4. Внедрение практик фактчекинга и анализа медиатекстов в реальные задачи (подготовка урока, воспитательные мероприятия, коммуникация), а не в оторванные упражнения.
5. Обеспечение «цифровой прозрачности» материалов: хранение ссылок, версий, комментариев, что позволяет возвращаться к основаниям решения.
6. Формирование культуры этичного обращения с данными и медиаконтентом (авторское право, персональные данные, корректное цитирование).
7. Рефлексивная оценка изменений: мониторинг не только цифровой активности, но и качества аргументации, корректности выводов и устойчивости к манипуляциям.

Возьмем, скажем, подготовку урока и отбор материалов. Здесь критический анализ проявляется прежде всего в осознанном выборе источников и заданий, в оценке их соответствия целям занятия и возрастным особенностям студентов. Проблема, однако, в том, что цифровые образовательные ресурсы сегодня предлагают массу готовых, красиво упакованных сценариев, но почти никогда не раскрывают оснований, по которым производился отбор содержания.

Педагог может оказаться в ситуации, когда найденный в Интернете готовый урок выглядит, на первый взгляд, ярко, привлекательно, современно. Но при более внимательном, критическом разборе выясняется, что задания не соответствуют возрастному уровню, содержат откровенно недостоверную информацию или, что тоже не редкость, дублируют коммерческий контент без указания авторства и без какой-либо образовательной ценности. Процедура анализа в таком случае должна включать целый ряд шагов: выяснить, кто автор материала, какова его квалификация, где и когда был опубликован материал, есть ли в нем ссылки на источники данных и исследования, соответствуют ли предлагаемые задания образовательным стандартам, учитывает ли материал современное состояние научного знания по предмету.

Медиатехнологии здесь выступают не целью, а средством – они позволяют быстро найти рецензии на сомнительный материал, проверить рекомендации других педагогов, сопоставить несколько вариантов и, если нужно, задокументировать свой выбор, создавая, скажем, аннотированный каталог проверенных ресурсов.

Следующая типовая ситуация – оценивание и обратная связь. Цифровая среда, безусловно, ускоряет сбор данных об успеваемости, делает этот процесс более прозрачным и оперативным. Но здесь, как мы уже отмечали, таится риск подмены целей метриками, когда начинают оценивать то, что легко измерить, а не то, что действительно важно. Критический анализ в этой области требует от педагога проверки валидности самого задания – действительно ли оно измеряет то, что задумано? – и корректности интерпретации полученных результатов. Высокий процент правильных ответов на тесте может с равной вероятностью свидетельствовать как о блестящем усвоении материала, так и о том, что задания были попросту слишком простыми и не требовали реальных усилий.

И, наконец, коммуникация с родителями и с внешними аудиториями. В этой сфере критический анализ проявляется в умении проверять факты и корректно интерпретировать события до того, как информация будет распространена, чтобы не усиливать панику, не провоцировать конфликты, не создавать ложного впечатления.

В профессиональном взаимодействии с коллегами критический анализ также играет значимую роль. Передача сведений о педагогических инновациях, результатах образовательных экспериментов или возникающих трудностях должна опираться на проверенные данные и аргументированные выводы, а не на непроверенные сообщения или субъективные предположения.

Самообразование и профессиональное развитие. Медиатехнологии расширяют доступ к курсам и сообществам, но усиливают проблему качества. Критический анализ помогает отличать доказательные подходы от псевдонаучных и маркетинговых [3; 4; 5]. Если педагог строит индивидуальную траекторию развития по критериям (научность, применимость, прозрачность методики, наличие ограничений), медиасреда становится ресурсом, а не источником случайных влияний.

Работа с медиатекстами как с предметом анализа в методических объединениях – отдельный ресурс развития. Р. Хоббс подчёркивает ценность практик обсуждения медиасообщений и оценки доказательств [6]. Внутришкольно это реализуемо как регулярный разбор кейсов (новостной сюжет о школе, «педагогический лайфхак», статистика, видеосовет). Задача – пройти путь от выявления утверждений к проверке и аргументированному выводу; затем процедура переносится на повседневные профессиональные решения.

Содержательная связь критического анализа и медиатехнологий проявляется в том, что медиасреда делает видимыми когнитивные ловушки (подтверждающее смещение, эффект авторитета, «информационные пузыри», смешение фактов и оценок). Освоение инструментов медиаграмотности даёт практические способы противодействия этим ловушкам. Подход, известный как критическая медиаграмотность, предполагает, на наш взгляд, не просто умение анализировать тексты и распознавать манипуляции, но нечто большее – осмысление социальных последствий функционирования медиа и, что особенно важно, развитие способности к ответственному, осознанному участию в публичной коммуникации [3].

В применении к педагогической профессии это означает существенное повышение ответственности за те информационные решения, которые педагог принимает ежедневно, и за их влияние на ценностные ориентиры обучающихся, которые за каждым таким решением стоят [7].

Интеграция медиатехнологий, какой бы полезной и неизбежной она ни была, должна, по нашему глубокому убеждению, непременно сопровождаться этическими регуляторами. В повседневной образовательной практике сегодня активно используются фотографии, видеозаписи, примеры студенческих работ, переписка и данные аналитики. Критический анализ в этой области включает в себя оценку допустимости сбора и распространения тех или иных данных, обеспечение конфиденциальности и получение осознанного согласия, а также профилактику ситуаций, которые могут привести к стигматизации отдельных обучающихся или групп.

Все эти вопросы, как нам представляется, требуют не только закрепления в виде формальных норм, но и постоянного профессионального обсуждения, рефлексии. В противном случае медиатехнологии, призванные облегчать и улучшать образовательный процесс, могут неожиданно усилить уязвимость его участников и, что еще опаснее, подорвать то доверие, на котором только и строится подлинно педагогическое отношение.

Что касается встраивания предложенного нами подхода в систему повышения квалификации, то здесь, как мы полагаем, наиболее адекватной является модульная структура:

Первый модуль мог бы быть посвящен общим критериям критического анализа – тому, что мы вообще понимаем под доказательством, под проверкой, под интерпретацией.

Второй модуль связан с процедурами верификации и фактчекинга, но не в абстрактном виде, а на конкретных, живых педагогических кейсах.

Третий модуль должен связать медиатехнологии непосредственно с задачами урока, с процедурами оценивания и профессиональной коммуникацией.

Четвертый модуль – рефлексия и оценка качества собственной аргументации. Эффективность такого обучения, на наш взгляд, существенно повышается, если оно завершается созданием продукта, который сразу же может быть возвращен в практику, скажем, набора протоколов, шаблонов и разобранных кейсов для использования в методическом объединении. Это, кстати, вполне соответствует общепринятой сегодня логике компетентностного подхода [5].

Подводя итог, можно сформулировать следующие выводы. Развитие у педагогов навыков критического анализа посредством интеграции медиатехнологий может быть действительно результативным лишь при соблюдении одного принципиального условия: сами технологии должны рассматриваться прежде всего, как инструмент, обеспечивающий организацию аналитической работы. Иными словами, они не могут выступать самоцелью или восприниматься как модное нововведение, внедрение которого автоматически решает существующие педагогические задачи. Существенную роль играют регулярность аналитических практик, четкость и прозрачность используемых критериев, коллективное обсуждение сложных и неоднозначных ситуаций, а также рефлексивная оценка собственных профессиональных действий.

Именно сочетание всех описанных элементов – регулярности практики, прозрачности критериев, коллективного обсуждения и рефлексивной оценки – создает, на наш взгляд, те необходимые условия, при которых формируемые аналитические умения не остаются изолированными учебными навыками, а постепенно переносятся в повседневную профессиональную деятельность, встраиваются в решение типичных, рутинных педагогических задач.

В результате педагог, действительно овладевший навыками критического анализа в медиасреде, оказывается способен заметно повысить качество образовательного процесса в самых разных его аспектах. Это проявляется и в более взвешенном, обоснованном отборе учебного содержания, и в более объективной, справедливой оценке результатов обучения, и в ответственном, продуманном построении профессиональной коммуникации, и, что немаловажно, в большей устойчивости к дезинформации – к тем ее формам, которые сегодня проникают повсюду.

Но здесь, как нам представляется, возникает еще один, не менее важный эффект, на который стоит обратить особое внимание. Когда педагог не просто призывает студентов к критическому мышлению, а сам последовательно демонстрирует процедуру проверки источников, аргументированно обосновывает собственные выводы и, что, пожалуй, самое значимое, делает сам процесс своего рассуждения открытым, прозрачным и понятным для студентов: обучающиеся невольно, подчас даже неосознанно, усваивают эту модель работы с информацией. И со временем она начинает применяться ими не только в рамках учебной деятельности, непосредственно связанной с предметом, но и в гораздо более широком контексте – при взаимодействии с информацией, поступающей из социальных сетей, из средств массовой коммуникации, из повседневного общения.

Такое расширение сферы применения критического анализа способствует, на наш взгляд, формированию у молодежи устойчивости к информационным манипуляциям и одновременно – развитию культуры осмысленного, ответственного потребления информации.

В более широком социальном контексте это, безусловно, укрепляет доверие к образовательной организации как к значимому общественному институту и создает ту необходимую основу, на которой только и может формироваться у обучающихся подлинная культура доказательности – культура, без которой немыслимо активное и осознанное участие в жизни современного информационного общества.

Библиографический список

1. Бакингем Д. *Медиаобразование: грамотность, обучение и современная культура*. Кембридж: Polity Press, 2013.
2. Зимняя И.А., Мазаева И.А., Лаптева М.Д. *Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение*. Москва: Аспект Пресс, 2020.

3. Келлнер Д., Шэр Дж. Критическая медиаграмотность, демократия и реконструкция образования. *Медиаграмотность: сборник (Media Literacy: A Reader)*. Нью-Йорк: Peter Lang, 2012: 3–23.
4. Крумсвик Р.Й. Цифровая компетентность преподавателей педагогического образования. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2014; Т. 58, № 3: 269–280.
5. Левицкая А.А., Федоров А.В. *Медиаобразование студентов педагогических вузов и факультетов как инструмент, противостоящий медийным манипуляционным воздействиям*. Москва: ООО «Директмедиа Паблишинг», 2022.
6. Хоббс Р. *Цифровая и медиаграмотность: связь культуры и класса*. Таузенд-Оукс: Corwin, 2011.
7. Сорокопуд Ю.В., Соколова Н.И., Смыслова Г.А. Специфика деятельности преподавателя в условиях цифровизации образовательной системы. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 293–297.

References

1. Bakingem D. *Mediaobrazovanie: gramotnost', obuchenie i sovremennaya kul'tura*. Kembridzh: Polity Press, 2013.
2. Zimnyaya I.A., Mazaeva I.A., Lapteva M.D. *Kommunikativnaya kompetentnost', rechevaya deyatel'nost', verbal'noe obschenie*. Moskva: Aspekt Press, 2020.
3. Kellner D., Sh`er Dzh. Kriticheskaya mediagramotnost', demokratiya i rekonstrukciya obrazovaniya. *Mediagramotnost': sbornik (Media Literacy: A Reader)*. N'yu-Jork: Peter Lang, 2012: 3-23.
4. Krumsvik R.J. Cifrovaya kompetentnost' prepodavatelej pedagogicheskogo obrazovaniya. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2014; T. 58, № 3: 269-280.
5. Levickaya A.A., Fedorov A.V. *Mediaobrazovanie studentov pedagogicheskih vuzov i fakul'tetov kak instrument, protivostoyaschij medijnym manipulyacionnym vozdejstviyam*. Moskva: OOO "Direktmedia Pablishing", 2022.
6. Hobbs R. *Cifrovaya i mediagramotnost': svyaz' kul'tury i klassa*. Tauzend-Ouks: Corwin, 2011.
7. Sorokopud Yu.V., Sokolova N.I., Smyslova G.A. Specifika deyatel'nosti prepodavatelya v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'noj sistemy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 293-297.

*Статья поступила в редакцию 15.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-243-245

***Rudakova O.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: grin-lief@mail.ru*

**USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF MEDIA EDUCATION FOR FUTURE TEACHERS: STRATEGIES AND TOOLS.** The article addresses a problem of increasing the effectiveness of media education in teacher training under the conditions of rapid digitalization and the spread of generative AI tools that change students' media practices and learning behavior. The author analyzes strategies and tools for integrating artificial intelligence into the media education of future teachers while maintaining pedagogical control, academic integrity and safety. The research methodology is based on competence-based and activity-based approaches, analysis of Russian and foreign research, as well as generalization of higher school practices. The main results of the study include the systematization of AI-supported learning strategies (diagnostic, developmental, design, and reflective) and tools related to media literacy results: fact checking, bias detection, multimodal message analysis, and ethical decision-making. It is concluded that AI increases the effectiveness of learning only when included in a transparent didactic scenario supported by critical evaluation and constant reflection of media ethics.

*Key word:* **media education, media literacy, artificial intelligence, teacher education, digital competence, fact-checking, academic integrity**

***О.А. Рудакова****, канд. пед. наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: grin-lief@mail.ru*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: СТРАТЕГИИ И ИНСТРУМЕНТЫ

В статье рассматривается проблема повышения эффективности медиаобразования в подготовке будущих педагогов в условиях цифровой трансформации и распространения генеративных ИИ-инструментов, меняющих медиапрактики студентов и характер учебной деятельности. Автор анализирует стратегии и инструменты интеграции искусственного интеллекта в медиаобразование будущих учителей при сохранении педагогического контроля, академической добросовестности и безопасности. Методология исследования опирается на компетентностный и деятельностный подходы, анализ отечественных и зарубежных исследований, а также обобщение практик высшей школы. Основные результаты исследования включают систематизацию ИИ-поддерживаемых стратегий обучения (диагностических, развивающих, проектных и рефлексивных) и инструментария, соотнесённого с результатами медиаграмотности: фактчекинг, выявление предвзятости, анализ мультимодальных сообщений, этическое принятие решений. Сделан вывод о том, что ИИ повышает эффективность обучения лишь при включении в прозрачный дидактический сценарий, поддержанный критериальным оцениванием и постоянной рефлексией медиаэтики.

*Ключевые слова:* **медиаобразование, медиаграмотность, искусственный интеллект, педагогическое образование, цифровая компетентность, фактчекинг, академическая добросовестность**

Актуальность исследования продиктована тем обстоятельством, что современная ситуация в системе высшего педагогического образования характеризуется усилением влияния цифровых технологий, среди которых особое место занимают генеративные сервисы на базе искусственного интеллекта. Распространение подобных инструментов ставит перед педагогической наукой и практикой принципиально новые вопросы, связанные не столько с технической стороной их использования, сколько с трансформацией самих основ обучения. Медиаобразование будущего учителя, долгое время рассматривавшееся как вспомогательный компонент профессиональной подготовки, сегодня объективно выдвигается на передний план. Это обусловлено тем обстоятельством, что современный педагог должен не просто владеть информацией, но и понимать логику функционирования медиасреды, критически оценивать поступающие сообщения, конструировать собственные образовательные медиапродукты и выполнять функцию навигатора для учащихся в пространстве информационных рисков.

Появление и стремительное распространение генеративных нейросетей лишь обострило обозначенную проблему. С одной стороны, студенты получили доступ к инструментам, позволяющим в считанные минуты создавать тексты, изображения, сценарии уроков и иные образовательные ресурсы. С другой стороны, отсутствие сформированной медиаграмотности и четких этических ориентиров приводит к тому, что подобные возможности оборачиваются имитацией учебной деятельности, поверхностным усвоением материала и тиражированием манипулятивных форматов. Возникает ситуация, при которой технологическое опережение методического обеспечения становится источником новых педагогических рисков [1–5].

Анализ современного состояния обозначенной проблемы свидетельствует о том, что развитие цифровой компетентности и медиаграмотности в системе педагогического образования носит преимущественно фрагментарный характер. Как правило, навыки работы с информацией и медиатекстами формируются в рамках отдельных дисциплин, тогда как обращение к инструментам ИИ происходит стихийно, вне продуманных методических сценариев.

В этой связи особую значимость приобретает позиция И.В. Роберт, согласно которой информатизация образования предполагает не просто техническое оснащение, но дидактически обоснованную трансформацию целей, содержания и технологий обучения [4]. Применительно к использованию ИИ данное положение означает, что внедрение нейросетей исключительно в роли «ускорителя» выполнения заданий неизбежно ведет к снижению образовательного эффекта: утрачивается потребность в аналитическом чтении, сопоставлении различных точек зрения и самостоятельной аргументации. Следовательно, задача высшей школы заключается не в запрете или ограничении использования ИИ, а в его педагогически целесообразной институционализации, при которой усиливались бы именно компоненты медиаграмотности, а не имитировалась учебная активность.

Исследования Е.В. Вовк убедительно демонстрируют прямую корреляцию цифровой компетентности с психологической безопасностью личности и ее способностью минимизировать риски, возникающие в информационной среде [5]. В эпоху генеративного ИИ данная взаимосвязь приобретает особую остроту: будущий педагог должен не только идентифицировать внешние угрозы (фейковые сообщения, манипулятивные техники, контент враждебности), но и отдавать себе отчет в том, каким образом он сам может продуцировать или неосознанно воспроизводить рискованные практики. Формирование цифровой компетентности, таким образом, оказывается неотделимым от развития личной ответственности и рефлексивного отношения к собственной деятельности в медиапространстве. Важно подчеркнуть, что безопасность в цифровой среде предполагает не только защиту от внешних деструктивных воздействий, но и выработку навыков самоконтроля, а также понимание того, какие негативные последствия для других пользователей (особенно несовершеннолетних) может повлечь за собой создаваемый ими контент.

Цель настоящего исследования состоит в обосновании стратегий и инструментов, позволяющих использовать искусственный интеллект для повышения эффективности медиаобразования будущих педагогов при сохранении его ключевых смыслов – формирование критического мышления, ответственного отношения к информации, способности к созданию этически выверенных медиапродуктов.

Для достижения поставленной цели потребовалось решить следующие задачи: рассмотреть условия использования искусственного интеллекта в медиаобразовании будущих педагогов; определить дидактические стратегии, при которых использование нейросетей способно усиливать результаты медиаобразования; описать совокупность инструментов и типовых учебных заданий, обеспечивающих формирование критического отношения к медиаинформации.

Научная новизна исследования заключается в разработке модели интеграции ИИ в медиаобразование будущих педагогов, в рамках которой искусственный интеллект трактуется не как универсальный «помощник», но как инструмент, встроенный в последовательность учебных действий: постановка вопроса, поиск и верификация источников, анализ медиатекста, создание собственного продукта, рефлексия и оценивание на основе четких критериев. Теоретическая значимость работы связана с уточнением взаимосвязей между медиаграмотностью, цифровой компетентностью и академической добросовестностью в контексте использования генеративного ИИ, а также с выделением тех педагогических условий, при которых искусственный интеллект усиливает критическое мышление, а не замещает его. Практическая значимость определяется возможностью применения предложенных стратегий и инструментов при проектировании занятий, учебных заданий и форм контроля в педагогическом вузе, включая разработку регламентов работы с ИИ и критериев оценивания создаваемых медиапродуктов.

Методологическую основу работы составили компетентностный подход (В.А. Болотов, В.В. Сериков), рассматривающий результаты профессиональной подготовки через призму сформированности ключевых компетенций; деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), ориентирующий на включение обучающихся в активное преобразование медиасреды; культурологический подход (М.М. Бахтин, В.С. Библер), акцентирующий ценностно-смысловые аспекты взаимодействия с информацией. Кроме того, в основу исследования легли базовые положения медиаобразования как направления, ориентированного на формирование критического восприятия и навыков создания медиатекстов.

В процессе работы применялись методы анализа и синтеза научной литературы, сравнительно-сопоставительного анализа подходов к использованию ИИ в образовании, педагогического моделирования, обобщения инновационных практик, контент-анализа учебных заданий, а также экспертной оценки разработанных критериев и результатов их выполнения.

Проведенный анализ позволил установить, что традиционная структура медиаобразования, включающая знания об устройстве медиасистемы, навыки критического анализа медиатекстов, умения создавать собственные сообщения и готовность к этичному поведению в цифровой среде, сохраняет свою актуальность. Как справедливо отмечают Л.И. Горбунова и П.Н. Ковалев, компетентностная рамка медиаобразования педагога охватывает способность распознавать манипулятивные технологии, оценивать достоверность информации и организовывать медиадеятельность учащихся [2]. Однако появление генеративного ИИ существенно трансформирует «входные данные» для этих компетенций: студент имеет дело не только с традиционными медиатекстами, но и с «суррогатами» анализа – готовыми интерпретациями, аргументами и выводами, сгенерированными нейросетью. Как следствие, основной риск смещается от недоступности информации в сторону ее недостоверности и непрозрачности происхождения, а также ослабления навыков самостоятельной верификации.

С. Ливингстон в своих работах, посвященных медиаграмотности в цифровой среде, последовательно отстаивает тезис о необходимости соединения критического понимания медиа с практиками участия и создания контента, поскольку именно в активной деятельности происходит закрепление навыков анализа и формируется чувство ответственности [3]. Применительно к условиям использования ИИ это означает, что курс медиаобразования не должен ограничиваться абстрактными рассуждениями о «вреде и пользе» технологий. Требуется проектировать такие учебные задания, в которых нейросети выступали бы одновременно и объектом анализа, и рабочим инструментом, но при обязательном наличии компонента проверки и рефлексии. Лишь при таком подходе участие в медиасреде будет сопровождаться осознанностью, а не автоматическим потреблением и бездумным репостингом.

В целях повышения эффективности медиаобразования с опорой на возможности ИИ представляется целесообразным выделить несколько стратегий, каждая из которых ориентирована на решение конкретной дидактической задачи и предполагает использование определенного набора инструментов и критериев оценки.

Первая стратегия – диагностико-ориентирующая. Ее смысл заключается в оперативном выявлении исходного уровня медиаграмотности студентов, а также типичных для них ошибок: смешение фактов и мнений, избыточное доверие к «авторитетному тону» текста, игнорирование проверяемых источников и контекста публикации, неспособность распознавать визуальные манипуляции. Диагностико-ориентирующая стратегия предполагает использование генеративных нейросетей не в качестве источника готовых решений, а как инструмент конструирования многовариантных учебных ситуаций. Речь идет о создании серии сообщений (нейтральных, манипулятивных, рекламных), конструировании дискуссионных тезисов с имитацией убедительной аргументации, а также моделировании новостных материалов с преднамеренными отступлениями от профессиональных стандартов.

Вторая стратегия – аналитико-верификационная. Ориентирована на освоение студентами алгоритмов фактчекинга. ИИ здесь выполняет функцию «оппонента», генерирующего версии, которые обучающийся обязан проверить, обращаясь к авторитетным источникам. Сложность заключается в том, что значительная часть студентов воспринимает нейросеть как аналог поисковой системы, игнорируя ее склонность к «галлюцинациям» – продуцированию несуществующих данных. Методически целесообразно сместить фокус с результата на процесс: от студента требуется представить перечень использованных источников, обосновать их надежность и зафиксировать логику сопоставления данных. В рамках учебных заданий эффективна следующая схема: нейросеть формирует справку по теме, обучающийся выявляет сомнительные положения, классифицирует их по степени верифицируемости и проводит проверку с пошаговой фиксацией. Итогом выступает «карта ошибок ИИ», в которой систематизированы типичные искажения – подмена понятий, ложная конкретика, необоснованные обобщения, фиктивные ссылки.

Третья стратегия – продуктивно-проектная. В рамках медиаобразования принципиально важно создавать собственный медиапродукт: видеоролик, подкаст, лонгрид, инфографику, серию постов для образовательного сообщества, сценарий классного часа, посвященного медиабезопасности. ИИ способен ускорить подготовительные этапы: предложить структуру, варианты заголовков, идеи для визуализации, черновые версии текстов. Однако для достижения подлинно педагогического результата требуется смещение акцента с установки «сделать красиво» на установку «сделать обоснованно и этично». В связи с этим проектное задание должно включать ряд обязательных компонентов: паспорт медиапродукта (с указанием цели, целевой аудитории, ключевого сообщения и потенциальных рисков), доказательную базу (источники, данные, цитаты), а также этический анализ (что может навредить, какие стереотипы воспроизводятся, какие существуют альтернативы). В подобном сценарии ИИ выступает в роли соавтора черновика, тогда как студенту отводится роль редактора и ответственного автора.

Четвертая стратегия – рефлексивно-этическая. Для будущего педагога принципиально важно осмыслить границы допустимого использования ИИ как в учебной, так и в будущей профессиональной деятельности. Существенным элементом здесь становится формирование собственной позиции: необходимо четко понимать, когда применение ИИ выступает инструментом обучения, а когда – подменой учебной деятельности. В этом контексте уместны кейсы, требующие от студента принятия решения и его аргументации: можно ли прибегать к помощи ИИ при составлении конспекта урока; допустимо ли генерировать изображения для школьного проекта; каким образом следует обозначать участие ИИ; как поступить, если ученик сдал текст, созданный нейросетью.

Инструментарий ИИ в медиаобразовании, на наш взгляд, целесообразно описывать через функции, а не через привязку к конкретным сервисам, поскольку набор доступных платформ достаточно быстро обновляется. В практикум могут быть включены генерация альтернативных формулировок и заголовков для анализа манипулятивных приемов; автоматизированная классификация аргументов по типам (факт, оценка, допущение) с последующей ручной проверкой; создание сценариев интервью и опросников для медиапроектов; помощь в транскрибации и первичном кодировании материалов (при условии соблюдения требований к защите данных); генерация вариантов визуальных метафор для обсуждения границ корректности и стереотипизации. При этом любой результат, полученный с помощью ИИ, должен рассматриваться исключительно как гипотеза, требующая проверки, а не как финальный продукт. Развитие компетенций в ИИ-генерациях неразрывно связано с формированием у будущих педагогов способности к эмпатии и культурной чувствительности. Редактируя дискриминационный текст и объясняя, какие группы людей могут быть ущемлены тем или иным высказыванием, студент не только совершенствует аналитические навыки, но и воспитывает в себе социальную ответственность. Такой опыт критического анализа собствен-

ных когнитивных схем способствует формированию зрелого педагогического сознания, готового к работе в многокультурном и инклюзивном образовательном пространстве.

Особого внимания в контексте рассматриваемой проблемы заслуживает вопрос организации педагогического сопровождения. Генеративные нейросети способны формировать у обучающихся иллюзию глубокого понимания материала: продуцируемый ими текст, будучи внешне связным и насыщенным профессиональной терминологией, нередко обнаруживает внутреннюю противоречивость при ближайшем рассмотрении. В этой связи продуктивной представляется практика «вопросов на понимание» и мини-защит, предполагающая развернутые ответы студента на уточняющие вопросы, раскрытие содержания ключевых понятий, презентацию альтернативных позиций, выявление дискуссионных фрагментов текста и описание процедур их проверки.

Данный формат работы носит не контролирующе-карательный, но обучающий характер: будущий педагог осваивает способы смыслоудержания и аргументации, преодолевая соблазн простого воспроизведения внешней формы. Для медиаобразования такой подход приобретает особую значимость, поскольку медиатексты традиционно апеллируют к риторике и эмоциональному воздействию – именно те параметры, которые нейросети воспроизводят с наибольшей эффективностью.

Реализацию предлагаемых стратегий в педагогическом вузе целесообразно выстраивать на модульной основе, где каждый завершенный модуль предполагает достижение диагностируемого результата.

Например, модуль «Верификация» предполагает выполнение отчета по фактчекингу заданной темы с указанием источников и оценкой их надежности.

Модуль «Анализ медиатекста» завершается разбором медиасообщения по схеме контекст, авторство, цели, аудитория, средства воздействия, возможные эффекты.

Модуль «Медиапроект» нацелен на создание медиапродукта для образовательной аудитории и его публичную защиту.

В каждом модуле ИИ используется по-разному: как генератор вариантов для анализа, как ассистент при структурировании материала, как инструмент редактирования, но ни в коем случае не как «финальный автор». Подобная дифференциация снижает риск подмены учебной деятельности и делает ИИ педагогически управляемым.

Эффективность предложенных стратегий во многом зависит от того, насколько органично они встроены в профессиональные задачи будущего учителя. Нередко медиаобразование воспринимается студентами как нечто касающееся «медиа вообще», а не как неотъемлемая часть педагогической профессии. Поэтому крайне важно связывать учебные задания с реальными школьными ситуациями: подготовка информационного сообщения для родителей, создание памятки по медиабезопасности, разбор вирусного видео с точки зрения педагогических рисков, проектирование урока по критическому чтению новостей.

Обобщение и систематизация описанных стратегий и инструментов дают основание предложить модель внедрения ИИ в медиаобразование будущих педагогов, включающую три взаимосвязанных уровня. На первом, нормативно-организационном уровне фиксируются правила использования ИИ, принципы прозрачности, требования к данным и этические ограничения. На втором, дидактическом уровне задаются сценарии занятий и типы заданий, в рамках которых ИИ выполняет строго определенные функции. На третьем, оценочном уровне внедряются критерии и формы контроля, ориентированные не столько на результат, сколько на процесс и его доказательность.

Предлагаемая модель согласуется с положением о необходимости дидактической выверенности цифровой трансформации обучения [4], а также с выводами А.И. Беспалова о том, что внедрение ИИ требует не только технического обеспечения, но и четких дидактических моделей, способных обеспечить баланс между индивидуализацией обучения и педагогическим контролем [1]. Без подобного баланса ИИ может превратиться в фактор фрагментации образовательного процесса, при которой студент работает с инструментом, но не усваивает целостную логику дисциплины.

Нормативно-организационный уровень предполагает разработку детализированного регламента использования ИИ, который должен быть доступен всем участникам образовательного процесса. Такой документ призван содержать не только технические требования (перечень разрешенных и запрещенных инструментов), но и философское обоснование, помогающее студентам осознать причины введения тех или иных ограничений. Дидактический уровень требует тщательного проектирования каждого задания с указанием того, на каких этапах работы допустимо использование ИИ, а на каких оно нежелательно или категорически запрещено. Оценочный уровень, в свою очередь, включает разработку критериев, позволяющих дифференцировать работу, выполненную с использованием ИИ как инструмента развития компетенций, от работы, где ИИ использовался в качестве средства уклонения от полноценной учебной деятельности.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что использование искусственного интеллекта в медиаобразовании будущих педагогов способно выступать действенным фактором повышения его эффективности, но лишь при соблюдении ряда условий: четкой постановки цели и задач каждого учебного задания, требования обязательной верификации и предъявления оснований проверки, критериального оценивания процессуальной стороны деятельности, а также наличия этической рамки, ориентирующей на безопасность и ответственность. Отсутствие методически выверенной стратегии использования нейросетей ведет к закреплению тех дефицитов, которые призвано преодолевать медиаобразование: доверие к убедительной форме, поверхностное восприятие и снижение ответственности за информацию.

В ходе исследования обоснованы стратегии и инструменты, позволяющие интегрировать ИИ в подготовку педагога без утраты смысловых оснований медиаобразования. Наибольшая эффективность достигается при сочетании аналитико-верификационных и проектных форм работы с обязательным включением рефлексивно-этических процедур. Такая организация обучения обеспечивает развитие медиаграмотности (способности понимать, проверять и создавать медиасообщения) и формирует профессиональную готовность учителя к сопровождению медиадеятельности школьников.

Важно подчеркнуть, что успешное внедрение в образовательный процесс ИИ требует не только методической подготовки преподавателей, но и их психологической готовности к работе с новыми инструментами. Педагоги сами должны пройти обучение, включающее как практическое знакомство с ИИ-сервисами, так и глубокое понимание их ограничений и рисков. Только в этом случае они смогут эффективно направлять студентов в развитии критического мышления и ответственного использования технологий в образовательных целях.

Библиографический список


1. Беспалов А.И. Искусственный интеллект в высшем образовании: дидактические модели и риски внедрения. *Педагогика*. 2021; № 7: 34–43.
2. Горбунова Л.И., Ковалев П.Н. Медиаобразование будущего учителя: компетентностный подход и цифровые практики. *Педагогическое образование и наука*. 2019; № 3: 58–66.
3. Ливингстон С. *Медиаграмотность в цифровой среде: рамки, индикаторы, образовательная политика*. Москва: Издательство НИУ ВШЭ, 2014.
4. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования: цифровая трансформация подготовки педагогических кадров*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2018.
5. Вовк Е.В. Использование искусственного интеллекта в работе преподавателя высшей школы: современные возможности и риски применения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2025; № 86-1: 68–70.


References


1. Bespalov A.I. Iskusstvennyj intellekt v vysshem obrazovanii: didakticheskie modeli i riski vnedreniya. *Pedagogika*. 2021; № 7: 34-43.
2. Gorbunova L.I., Kovalev P.N. Mediaobrazovanie buduschego uchitelya: kompetentnostnyj podhod i cifrovye praktiki. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2019; № 3: 58-66.
3. Livingston S. *Mediagramotnost' v cifrovoj srede: ramki, indikatory, obrazovatel'naya politika*. Moskva: Izdatel'stvo NIU VSh`E, 2014.
4. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya: cifrovaya transformaciya podgotovki pedagogicheskih kadrov*. Moskva: BINOM. Laboratoriya znanij, 2018.
5. Vovk E.V. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v rabote prepodavatelya vysshej shkoly: sovremennye vozmozhnosti i riski primeneniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2025; № 86-1: 68-70.


*Статья поступила в редакцию 15.03.26*

УДК 378.147:33 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-245-248

***Salakhova E.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: vkr@csu.ru*

**APPLICATION OF BACKWARD PEDAGOGICAL DESIGN IN TEACHING ECONOMIC DISCIPLINES.** The article investigates the application of the backward design concept in teaching economic disciplines at the university level. The relevance of the study is determined by the contradiction between the traditional content-centred logic of instructional design and the demands of the modern labour market for practically effective professional training outcomes. The purpose of the research is to theoretically substantiate and experimentally verify a methodological model for designing economic disciplines based on the principles of backward design. The study employs methods of theoretical analysis of scholarly literature, educational process modelling, pedagogical observation, testing, and a pedagogi-

cal experiment. The theoretical framework draws upon the backward design concept developed by G. Wiggins and J. McTighe, the competence-based approach in higher education, and the principles of criterion-referenced assessment. A pedagogical experiment involving economics students was conducted at Chelyabinsk State University. A three-stage model for designing economic disciplines was developed and tested: identifying desired results, developing an assessment system, and constructing learning experiences. The experimental data confirmed that the application of backward design significantly improves students' depth of understanding of course material, motivation for professional learning, and the level of practical competence formation. The findings may be applied in the methodological practice of economics and management departments and in the development and revision of university educational programmes.

*Key words:* **backward pedagogical design, economic disciplines, instructional design, competence-based approach, desired learning outcomes, criterion-referenced assessment, higher education, professional training**

***Е.А. Салахова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск, E-mail: vkr@csu.ru*

# ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Статья посвящена исследованию возможностей применения концепции обратного педагогического дизайна (backward design) в процессе преподавания экономических дисциплин в высшей школе. Актуальность исследования обусловлена противоречием между традиционной логикой проектирования учебного процесса, ориентированной на содержание, и требованиями современного рынка труда к практической результативности профессиональной подготовки. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке модели проектирования экономических дисциплин на основе принципов обратного дизайна. В ходе работы применялись методы теоретического анализа научной литературы, моделирования образовательного процесса, педагогического наблюдения, тестирования и педагогического эксперимента. Теоретическую основу составили концепция «обратного дизайна» Г. Уиггинса и Дж. МакТая, компетентностный подход в высшем образовании, а также принципы критериально-ориентированного оценивания. На базе Челябинского государственного университета проведен педагогический эксперимент с участием студентов экономического направления подготовки. Разработана и апробирована трехэтапная модель проектирования экономических дисциплин: определение желаемых результатов, разработка системы оценивания и конструирование учебного опыта. Экспериментальные данные подтвердили, что применение обратного дизайна достоверно повышает уровень понимания учебного материала, мотивацию к профессиональному обучению и сформированность практических компетенций. Полученные результаты могут быть использованы в практике методической работы кафедр экономических и управленческих направлений подготовки, а также при разработке и обновлении образовательных программ вузов.

*Ключевые слова:* **обратный педагогический дизайн, экономические дисциплины, проектирование учебного процесса, компетентностный подход, желаемые результаты обучения, критериальное оценивание, высшее образование, профессиональная подготовка**

Актуальность исследования определяется тем, что современная система высшего профессионального образования переживает период глубокой трансформации, обусловленной переходом от знаниецентрированной к компетентностно-ориентированной парадигме подготовки специалистов. Экономическое образование как область, непосредственно связанная с меняющимися требованиями профессиональной практики, оказывается в эпицентре данных изменений: работодатели все настойчивее указывают на разрыв между академической подготовкой студентов и реальной готовностью выпускников к решению прикладных профессиональных задач [1, с. 45]. В этих условиях особую актуальность приобретает вопрос о принципах педагогического проектирования учебных дисциплин, позволяющих обеспечить практически значимые результаты обучения.

Традиционная логика проектирования учебного процесса предполагает движение от содержания к деятельности: преподаватель определяет перечень тем, подбирает учебный материал, формулирует задания и лишь после этого (в лучшем случае) задумывается о системе оценивания. Данный подход, укоренившийся в практике преподавания экономических дисциплин, обнаруживает существенный изъян: содержательное наполнение курса нередко оказывается самоценным, отрываясь от реальных образовательных результатов, которых предполагается достичь [2, с. 118].

Альтернативой традиционной логике служит концепция обратного педагогического дизайна (backward design), разработанная американскими педагогами Г. Уиггинсом и Дж. МакТаем в конце 1990-х годов и получившая широкое распространение в международной образовательной практике [3, с. 14]. Суть концепции состоит в инверсии привычной последовательности проектирования: вместо того чтобы начинать с содержания, педагог начинает с конечных результатов, которые должны быть достигнуты, затем разрабатывает систему доказательств их достижения и лишь потом конструирует учебный опыт, ведущий к этим результатам.

Несмотря на теоретическую разработанность концепции и наличие зарубежного опыта ее применения, отечественная практика преподавания экономических дисциплин в вузах по-прежнему обращается к принципам обратного дизайна крайне редко. Имеющиеся отечественные публикации преимущественно ограничиваются описательным анализом зарубежного опыта, тогда как прикладные аспекты внедрения обратного дизайна в конкретные академические дисциплины экономического профиля изучены недостаточно [4, с. 97].

Исходя из вышеизложенного, целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка модели проектирования экономических дисциплин на основе принципов обратного дизайна.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: раскрыть сущность и этапы обратного педагогического дизайна применительно к высшей школе; разработать методическую модель проектирования экономической дисциплины в логике обратного дизайна; апробировать разработанную модель в образовательном процессе Челябинского государственного университета и оценить ее эффективность; сформулировать методические рекомендации по применению обратного дизайна в преподавании экономических дисциплин.

Научная новизна исследования заключается в адаптации концепции обратного дизайна к условиям отечественной практики преподавания экономических дисциплин и разработке конкретного инструментария ее реализации.

Теоретическая значимость определяется разработкой методической модели дисциплины «Экономика отрасли» и её апробации.

Практическая значимость состоит в разработке и проведении эксперимента, диагностического инструментария и критериев эффективности проведённой работы.

Методологической основой исследования послужили компетентностный подход, определяющий ориентацию образовательного процесса на достижение измеримых профессиональных результатов; системный подход, позволивший рассмотреть проектирование учебной дисциплины как целостную многоуровневую деятельность; а также концептуальные положения результатно-ориентированного образования (outcome-based education), которые в отечественной педагогической науке соотносятся с принципами компетентностного проектирования образовательных программ [5, с. 33].

В теоретической части работы применялись методы анализа, синтеза и систематизации научной литературы по проблемам педагогического проектирования, а также метод педагогического моделирования при разработке методической модели дисциплины. В эмпирической части использовались педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование уровня освоения компетенций, анализ продуктов учебной деятельности студентов и педагогический эксперимент [6, с. 72].

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Челябинского государственного университета в рамках учебной дисциплины «Экономика отрасли». В исследовании приняли участие студенты третьего курса направления подготовки «Экономика» – 76 человек, разделенных на контрольную (38 человек) и экспериментальную (38 человек) группы. В контрольной группе преподавание велось по традиционной рабочей программе дисциплины с опорой на содержательно-лекционную модель. В экспериментальной группе была внедрена модель, спроектированная в логике обратного дизайна [7, с. 156].

Диагностический инструментарий включал:

– входное и итоговое тестирование по содержанию дисциплины (оценка знаниевого компонента);

– экспертную оценку аналитических кейс-заданий (оценка применения знаний в профессиональных ситуациях);

– опросник учебной мотивации по методике А.А. Реана и В.А. Якунина (адаптированная версия) для измерения профессиональной мотивации студентов;

– анкету самооценки сформированности ключевых компетенций дисциплины. Обработка данных осуществлялась методами описательной статистики с применением критерия Манна-Уитни для сравнения независимых выборок.

Теоретический анализ концепции Г. Уиггинса и Дж. МакТая позволил выделить три ключевых этапа обратного педагогического дизайна применительно к проектированию университетских дисциплин.

Первый этап – определение желаемых результатов – предполагает четкую формулировку того, что студент должен знать, уметь и понимать по завершении

Таблица 1

Структура методической модели дисциплины «Экономика отрасли» в логике обратного педагогического дизайна

| Этап обратного дизайна | Содержание этапа применительно к дисциплине | Ключевые инструменты реализации |
|---|---|---|
| I. Желаемые результаты | Формулировка 5 ключевых компетенций – аналитической, прогностической, оценочно-критической, коммуникативно-профессиональной и проектно-исследовательской – применительно к анализу отраслевых рынков | Матрица компетенций с уровневыми дескрипторами; согласование с ФГОС и профессиональными стандартами |
| II. Система оценивания | Разработка комплекса оценочных заданий, проверяющих достижение каждой компетенции: отраслевой кейс, аналитический отчет, деловая игра-симуляция, дискуссия и итоговый экзамен-защита | Рубрики критериального оценивания; портфолио достижений; экспертные листы наблюдения |
| III. Учебный опыт | Конструирование последовательности учебных модулей, проблемных задач и практических ситуаций, обеспечивающих поступательное освоение компетенций и подготовку к предусмотренным оценочным процедурам | Проблемные лекции; кейс-метод; технология перевернутого класса; проектная работа в малых группах |

курса, причем акцент делается именно на «глубоком понимании» (understanding), а не на поверхностном воспроизведении фактов [3, с. 38]. В контексте экономических дисциплин это означает приоритет аналитических, оценочных и прогностических умений над запоминанием определений и формул.

Второй этап – разработка приемлемых доказательств достижения результатов – требует конструирования системы оценивания до разработки учебного плана, что принципиально отличает обратный дизайн от традиционного подхода: оценивание становится не финальным контролем, а навигационным ориентиром всего учебного процесса [8, с. 204].

Третий этап – проектирование учебного опыта – охватывает отбор содержания, методов и форм работы, которые в совокупности обеспечивают достижение запланированных результатов и успешное прохождение предусмотренной системы оценивания [3, с. 62].

На основе трехэтапной логики обратного дизайна была разработана методическая модель дисциплины «Экономика отрасли», структура которой отражена в табл. 1. Центральным звеном модели стало формирование аналитической компетентности студентов – способности применять экономический инструментарий для комплексного анализа отраслевых рынков и принятия обоснованных управленческих решений. Все компоненты курса были последовательно подчинены именно этому стратегическому результату.

Принципиальным отличием разработанной модели от традиционной программы дисциплины стал сдвиг функции оценивания: из инструмента итогового контроля оно превратилось в системообразующий элемент всего учебного курса. Студенты с первого занятия получали подробные рубрики оценивания, позволявшие им осознанно выстраивать собственную учебную траекторию и самостоятельно регулировать познавательную деятельность [9, с. 88]. Это обусловило значительное снижение тревожности при итоговой аттестации и рост академической самоэффективности студентов экспериментальной группы.

Еще одной ключевой характеристикой внедренной модели стала целенаправленная интеграция реального профессионального контекста. Все оценочные задания были сконструированы на основе актуальных данных отраслевых рынков Челябинской области, что обеспечивало непосредственную связь учебной деятельности с профессиональной практикой и существенно повышало смысловую значимость обучения для студентов [10, с. 173]. Деловая игра-симуляция, включенная в систему оценивания, воспроизводила реальные управленческие ситуации, требующие применения отраслевого экономического анализа для принятия обоснованных решений в условиях неопределенности.

Результаты педагогического эксперимента представлены в табл. 2.

С целью выявления эффективности разработанной методической модели были разработаны критерии и способы их диагностики:

– уровень знаний по содержанию дисциплины (тест);
– применение знаний в профессиональных ситуациях (кейс);
– профессиональная мотивация (опросник);
– самооценка сформированности ключевых компетенций (карта самооценки).

По всем измеряемым показателям экспериментальная группа продемонстрировала статистически значимое превосходство над контрольной. Наиболее существенная разница зафиксирована по критерию применения знаний в профессиональных ситуациях (кейс-задания): в экспериментальной группе высокий уровень показали 52,6% студентов против 21,1% в контрольной.

Это согласуется с тезисом о том, что именно ориентация проектирования на результаты «глубокого понимания» и прикладного применения, а не на воспроизведение теоретического материала обусловливает принципиальное различие между двумя подходами [3, с. 41].

Показательным является и сравнительный анализ динамики профессиональной мотивации. В контрольной группе за время эксперимента данный показатель практически не изменился, тогда как в экспериментальной группе прирост составил 23,7 процента. Данный результат подтверждает теоретическое положение о том, что осознание студентами смысла и практической применимости учебной деятельности – ключевой эффект обратного дизайна – является значимым фактором формирования устойчивой профессиональной мотивации [11, с. 144].

В ходе эксперимента был также зафиксирован ряд затруднений, возникших при внедрении обратного дизайна. Часть преподавателей, привлеченных к экспертизе оценочных материалов, испытывала трудности с операционализацией результатов обучения на уровне «глубокого понимания» и разграничением «понимания» и «знания». Данная трудность согласуется с результатами других исследователей и указывает на необходимость специальной методической подготовки преподавателей к работе в логике обратного дизайна [12, с. 56].

Кроме того, начальный этап реализации курса потребовал дополнительного времени на ознакомление студентов с рубриками оценивания и формирование навыков целеполагания в учебной деятельности, что в перспективе, однако, компенсировалось повышением самостоятельности и осознанности обучения.

Существенным наблюдением стала тесная взаимосвязь между качеством системы оценивания и результативностью обучения в целом. В тех модулях курса, где рубрики критериального оценивания были разработаны наиболее детально и прозрачно, студенты демонстрировали более высокие результаты и большую самостоятельность в учебной работе [8, с. 207]. Это подтверждает центральный тезис концепции обратного дизайна о ключевой роли системы оценивания как смыслообразующего компонента учебного процесса, а не его финального элемента.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

Первое. Концепция обратного педагогического дизайна представляет собой теоретически обоснованную и практически применимую альтернативу традиционному содержательно-ориентированному проектированию учебных дисциплин в высшей школе. Ее трехэтапная логика – желаемые результаты, система доказательств, учебный опыт – обеспечивает системную согласованность всех компонентов образовательного процесса и создает условия для достижения практически значимых профессиональных результатов.

Второе. Методическая модель дисциплины «Экономика отрасли», разработанная на основе принципов обратного дизайна, обеспечила значимое повышение результативности обучения по сравнению с традиционным подходом. Наиболее существенный эффект получен по показателям применения знаний в профессиональных ситуациях (+31,5 п.п.) и самооценки сформированности ключевых компетенций (+31,6 п.п.), что подтверждает особую эффективность данного подхода именно для развития практических компетенций.

Третье. Применение обратного дизайна оказывает значимое положительное воздействие на профессиональную мотивацию студентов, что обусловлено осознанием ими целей, смысла и практической применимости учебной деятель-

Таблица 2

Сравнительные результаты контрольной и экспериментальной групп по итогам педагогического эксперимента (% студентов с высоким уровнем)

| Критерий | Контрольная группа | Экспериментальная группа | Разница |
|---|---|---|---|
| Уровень знаний по содержанию дисциплины (тест) | 50,0 | 65,8 | +15,8 |
| Применение знаний в профессиональных ситуациях (кейс) | 21,1 | 52,6 | +31,5 |
| Профессиональная мотивация (опросник) | 34,2 | 57,9 | +23,7 |
| Самооценка сформированности ключевых компетенций | 28,9 | 60,5 | +31,6 |

ности. Данный эффект особенно ценен в условиях экономического образования, где связь академических знаний с профессиональной практикой является определяющим фактором качества подготовки специалистов.

Четвертое. Успешное внедрение обратного педагогического дизайна предполагает как предварительную методическую подготовку преподавателей к работе в его логике, так и специальную ориентационную работу со студентами на начальном этапе курса – формирование навыков целеполагания и критериального самооценивания учебной деятельности.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением экспериментальной базы – апробацией модели на материале других экономических дисциплин, а также с разработкой программы методической подготовки преподавателей к проектированию учебных дисциплин в логике обратного дизайна. Практическая ценность исследования определяется возможностью непосредственного использования разработанной модели и инструментария оценивания в методической работе кафедр экономических и управленческих направлений подготовки отечественных вузов.

Библиографический список

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика*. 2020; № 4: 42–52.
2. Байденко В.И. *Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2021.
3. Уиггинс Г., МакТай Дж. *Понимая через дизайн*. Москва: Просвещение, 2020.
4. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. *Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе*. Москва: Педагогическое общество России, 2021.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования. *Высшее образование сегодня*. 2020; № 5: 30–36.
6. Краевский В.В., Хуторской А.В. *Основы обучения: дидактика и методика*. Москва: Академия, 2021.
7. Кузьмина Н.В. *Методы исследования педагогической деятельности*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2020.
8. Попков В.А., Коржуев А.В. *Теория и практика высшего профессионального образования*. Москва: Академический проект, 2022.
9. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито-Центр, 2020.
10. Сериков В.В. *Обучение как вид педагогической деятельности*. Москва: Академия, 2021.
11. Хекхаузен Х. *Мотивация и деятельность*. Санкт-Петербург: Питер, 2020.
12. Чошанов М.А. *Инженерия обучения: теория и технология эффективного преподавания*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2022.
13. Шадриков В.Д. *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. Москва: Логос, 2021.

References

1. Andreev A.L. Kompetentnostnaya paradigma v obrazovanii: opyt filosofsko-metodologicheskogo analiza. *Pedagogika*. 2020; № 4: 42-52.
2. Bajdenko V.I. *Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2021.
3. Uiggins G., MakTaj Dzh. *Ponimaya cherez dizajn*. Moskva: Prosveschenie, 2020.
4. Vilenskij M.Ya., Obrazcov P.I., Uman A.I. *Tehnologii professional'no-orientirovannogo obucheniya v vysshej shkole*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2021.
5. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tatov obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2020; № 5: 30-36.
6. Kraevskij V.V., Hutorskoj A.V. *Osnovy obucheniya: didaktika i metodika*. Moskva: Akademiya, 2021.
7. Kuz'mina N.V. *Metody issledovaniya pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2020.
8. Popkov V.A., Korzhuev A.V. *Teoriya i praktika vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2022.
9. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obschestve: vyyavlenie, razvitie i realizaciya*. Moskva: Kogito-Centr, 2020.
10. Serikov V.V. *Obuchenie kak vid pedagogicheskoj deyatel'nosti*. Moskva: Akademiya, 2021.
11. Hekhauzen H. *Motivaciya i deyatel'nost'*. Sankt-Peterburg: Piter, 2020.
12. Choshanov M.A. *Inzheneriya obucheniya: teoriya i tehnologiya `effektivnogo prepodavaniya*. Moskva: BINOM. Laboratoriya znanij, 2022.
13. Shadrikov V.D. *Problemy sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti*. Moskva: Logos, 2021.

*Статья поступила в редакцию 17.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-248-251

***Sokolov N.P.**, Professor, Department of Orchestral Conducting, the Gnesin Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: npsokolov@yandex.ru*
***Morozova N.V.,** Adviser to the Senior Vice-Rector, the Gnesin Russian Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: nataliem@bk.ru*

**A CONDUCTOR IN TODAY'S MUSIC INDUSTRY: AN ARTIST AND A MANAGER.** The study examines ever extending role of conductor at the modern music industry. Possible reasons for creative blocks like choosing wrong repertoire, one-dimensional concert activities, climbing down of musicians' playing skills, lack of adaptive leadership and management, and unhealthy personal ambitions are discussed. The conductor's professional activities are analyzed, some educational aspects in terms of the music industry trends being specified and the artist-and-manager role of conductor being pinpointed. Modern conductors actively work on numerous projects with diverse ensembles and soloists, diverse repertoire, and diverse audiences. The conclusion is made that present-day conductor training should integrate effective skills in creative process management and in creating multigenre artistic projects with regard to multitasking, its nature being determined by sociocultural factors. This actualizes the need for professional training of student conductors, taking into account current trends in the music market, which requires expanding its content and supplementing it with new disciplines and elective courses.

*Key words:* **creative product, musicians' communication, cognitive adaptation, rehearsal process, cultural event participation, cultural event forms, interaction**

***Н.П. Соколов**, проф., доц., ФГБОУ «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: npsokolov@yandex.ru*
***Н.В. Морозова**, советник первого проректора, преп., ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: nataliem@bk.ru*

# ДИРИЖЁР В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНДУСТРИИ: ХУДОЖЕСТВЕННО-ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ

В статье речь идет о расширяющихся функциях дирижера творческого коллектива на современном музыкальном рынке. Рассматриваются возможные причины творческих кризисов, таких как потеря творческой самостоятельности, неверный выбор репертуара, однообразие концертной деятельности, снижение уровня исполнителей и качества исполнения музыки, отсутствие управленческой адаптации, преобладание личных амбиций. Анализируется профессиональная деятельность дирижера, уточняются аспекты его подготовки с учетом тенденций музыкального рынка, нуждающиеся в актуализации на уровне содержания профессионального образования; конкретизируется понятие художественно-организационной функции дирижера. Современные дирижеры активно работают на многочисленных проектах с разнохарактерными коллективами и солистами, разножанровыми репертуарами, разнородными зрительскими аудиториями. Авторы делают вывод о том, что направленность профессиональной подготовки дирижера требует формирования умений эффективного управления творческим процессом и создания полижанрового творческого продукта в условиях многозадачности, природа которой обусловлена социокультурными факторами.

*Ключевые слова:* **творческий продукт, коммуникация исполнителей, когнитивная адаптация, репетиционный процесс, актуальный репертуар, поиск и организация мероприятий, разноформатность, интерактивность, управление проектом**

Актуальность настоящей статьи продиктована тем, что в современной мировой культуре любой дирижёр может столкнуться с острым творческим кризисом в своем музыкальном коллективе: потеря творческой самостоятельности, на смену которой незаметно приходят упрощение, стилизация и весьма спорные прочтения исполняемых произведений, отказ от экспериментального репертуара, однообразная концертная деятельность, разногласия между исполнителями, снижение качества исполнения / профессионального уровня музыкантов, сведение выступлений к работе на локальных площадках и студийным записям, отсутствие адаптивности в управлении, предпочтение личных амбиций непреходящим ценностям и т. д. [1].

Трудовые функции, которые, согласно требованиям Единого квалификационного справочника, должен осуществлять дирижер [2], в идеале призваны осваиваться им благодаря сформированным у выпускника по специальности «Дирижирование» соответствующим компетенциям [3]. Однако формирование последних, в свою очередь, нуждается в актуализации.

Сегодня дирижер должен быть не только безупречным интерпретатором разножанровой музыки, но и владеть искусством антикризисного менеджмента, уверенно управляя своим музыкальным коллективом, собой, вниманием публики и в целом процессами, временем, рисками, в том числе в ситуации неопределенности. Его профессиональная деятельность не исчерпывается сегодня обладанием знаниями в области музыкальной истории и стиля, тщательным изучением партитуры, формированием своего режиссерского видения произведения и умением доступно и воодушевляюще донести его до музыкантов.

Создание современным маэстро творческого продукта не ограничивается лишь прекрасной игрой нотного текста, которая предполагает его роль проводника музыкальных смыслов – применения разнообразных средств музыкальной выразительности (в том числе жесты, передающие темповые нюансы, динамические оттенки, фразировку, артикуляцию), а также способов выражения эмоциональной окраски произведения. Роль координатора, сводящего воедино части коллектива – группы инструментов/хора, солистов, существенно расширяется и, скорее, представляется нам как роль креативного менеджера, основными обязанностями которого являются генерация идей, гибкий стиль управления командой и стратегическое планирование, ориентированные на рынок и учитывающие изменения внутренней и внешней среды [4; 5]. Современному руководителю творческого коллектива нередко приходится осуществлять адаптивное лидерство, сочетая в себе качества психолога, лидера, менеджера: атмосфера доверия, мотивация исполнителей на достижение высокого результата является сегодня не базисом, а надстройкой любого музыкального проекта, успешность осуществления которого также является ответственностью дирижера.

Цель нашей статьи заключается в обосновании целесообразности рассмотрения художественно-организационной функции дирижера как интегрированного компонента содержания его профессиональной деятельности.

В процессе подготовки статьи решались следующие задачи:

– проанализировать профессиональную деятельность дирижера в контексте реалий современной музыкальной индустрии;

– уточнить понятие художественно-организационной функции дирижера;

– обосновать необходимость осуществления профессиональной подготовки студентов-дирижеров с учетом тенденций музыкального рынка.

Научная новизна заключается в том, что в статье впервые применительно к деятельности дирижера конкретизируются понятия художественно-организационной функции и творческого продукта; обосновывается целесообразность реализации образовательного процесса студентов дирижеров с учетом реалий социокультурной среды.

Теоретическая значимость: результаты исследования, представленные в статье, позволяют актуализировать профессиограмму дирижера в соответствии с тенденциями развития музыкальной индустрии и социокультурной среды в целом.

Практическая значимость состоит в возможности интеграции данного материала в содержание различных дисциплин, предназначенных для обучения студентов-дирижеров; использование данного материала в лекциях для преподавателей в рамках курсов повышения квалификации.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы: анализ социокультурных факторов, затрагивающих профессиональную деятельность дирижера; анализ профессиональной деятельности дирижера; анализ документации, связанной с обучением и профессиональной деятельностью дирижера.

Современный дирижер выполняет уникальную функцию, сочетая художественное лидерство с управленческой компетентностью. Синтетическая по своей сути, данная функция предполагает умения организовывать и структурировать творческий процесс, будь то академический хор, симфонический/народный/духовой/струнный/джазовый оркестр. Навыки управления необходимы для осуществления роли посредника между композитором, исполнителями и аудиторией. Кроме того, умение наладить коммуникацию в коллективе – ключевой аспект его работы, подразумевающий ненасильственную мотивацию музыкантов, создание атмосферы доверия и взаимопонимания. В условиях высокой эмоциональной нагрузки, недостаточного количества репетиций и объемного репертуара способность сохранить спокойствие и уверенность становится важным качеством.

Вместе с тем отметим, что дирижер играет важную роль и в образовательном процессе. Он не только ведет репетиции и концерты, но и обучает молодых музыкантов. Управление образовательным процессом на принципах единства сознания и деятельности, художественного и технического, эмоционального и сознательного, интеграции вдов искусства в процессе профессиональной подготовки – еще одна сторона художественно-организационной функции дирижера.

В современном мире дирижеры также сталкиваются с новыми вызовами, связанными с технологическими изменениями. Использование цифровых технологий в музыке стало привычным. Дирижеры должны быть готовы адаптироваться к новым условиям, используя современные инструменты для улучшения звучания оркестра и взаимодействия с аудиторией. Это может включать в себя управление носителями информации, в частности использование электронных носителей партитур, программного обеспечения для анализа музыкальных произведений или даже виртуальной реальности для репетиций.

Художественно-организационная функция дирижера состоит в результативном управлении творческим процессом и создании разноформатного творческого продукта в условиях многозадачности. Творческий продукт, создаваемый дирижером в современном социокультурном пространстве, подразумевает одновременно и синергетический процесс, и результат скоординированных действий по выполнению художественных, технических, коммуникативных и организационных задач, подчиненных единой цели – успешному публичному выступлению. В более привычном понимании данного понятия акцент делается на художественно-интерпретационный аспект, что предполагает оценивание качества исполнения произведения, а не степень успешности музыкального события в целом (отметим, что в последнем случае речь не идет о выступлении коллективов в радиоэфирах).

*Художественно-организационная функция* включает:

– осуществление продуктивного взаимодействия с коллективом,
– эффективное планирование репетиции,
– выстраивание репертуарной политики /подбор актуального репертуара,
– поиск/организацию творческих мероприятий,
– учет исполнительского уровня музыкантов,
– учет типа концертной площадки,
– учет формата художественного проекта.

*Продуктивное взаимодействие* дирижера с коллективом играет ключевую роль в создании творческого продукта. Энтузиазм и увлеченность музыкантов могут оказаться под угрозой при недальновидной политике дирижера в области коллективного управления, исполнительской и межличностной коммуникации с исполнителями. Например, если он не стремится задать правильный тон вербальному и невербальному общению во время репетиционного процесса и концертного выступления. Отдельно подчеркнем важность степени владения дирижером невербальным мануальным языком, изучаемом в семиотическом срезе в рамках двухуровневой структуры двигательно-пластического процесса, где взаимофункционирует логическое и эмоциональное – жесты-действия и выразительные движения [6].

Нередко наблюдаются случаи, когда дирижеру не удается превратить коллектив отдельно взятых музыкантов с их личными интересами, амбициями, неизбежно возникающими недопониманиями в «единый организм», где главной ценностью является *создание музыки здесь и сейчас*. К слову сказать, сегодня ценности участников творческих коллективов значительно отличаются от тех, которые служили основой профессиональной личности музыканта в XX – начале XXI века: например, перфекционизм (стремление к сохранению эталонности исполнения сочинения; нежелание жертвовать своими убеждениями в искусстве в угоду желаниям публики; надлежащий дресс-код; нерегламентированный рабочий график при необходимости; имманентно непререкаемое уважение к дирижеру); альтруизм (проведение большого количества репетиций (нередко – ненормированных) для доведения исполнения до идеального результата; неоплачиваемое участие по просьбе администрации/художественного руководителя в выступлениях вне графика; отсутствие требований доплаты за превышение рабочего времени); внутреннее осознание невозможности параллельного участия в других, нередко более прибыльных проектах).

В реалиях сегодняшнего дня большинство участников музыкального коллектива не проявляют готовности жертвовать своими интересами, мнением, временем, финансами. Это побуждает дирижера становиться «креативным прагматиком», совмещая в своей новой роли «создателя» божественное и рациональное, умело балансируя между ценностями искусства и потребностями его носителей (музыкантов) и пользователей (зрителей, работодателей, спонсоров, арендодателей). Ярким примером может служить вынужденность многих дирижеров жертвовать желательным количеством репетиций. Однако правильная эмоционально-когнитивная адаптация исполнителей – надлежащее планирование репетиционного процесса, ясность мысли и намерений дирижера, создание им должной атмосферы – способны решить этот вопрос [7].

*Эффективность планирования репетиции* предполагает в первую очередь предварительное подробное знакомство дирижера с выбранной новой партитурой или повторный анализ уже знакомой для понимания им вектора интерпретации. К сожалению, сегодня не редкость, когда этот этап осуществляется весьма поверхностно.

Еще одно необходимое условие заключается в составлении плана репетиций с рассмотрением задач каждой из них – для правильного распределения репетиционного времени и ресурсов исполнителей. Порепетиционный план может иметь различную степень детализации; иногда во время работы намеченные задачи могут выполняться не полностью, однако это не так негативно сказывается на репетиционном процессе, как при неорганизованном подходе.

Не менее важным представляется психологический климат, который поддерживается дирижером во время репетиций. Эмоциональный фон определяет характер взаимодействия исполнителей и оказывает ключевое влияние на укрепление рабочих связей, эффективность работы и степень удовлетворенности творческим процессом. Значительную роль в художественно-организационной стороне работы дирижера и успешности его творческих проектов играет *выстраивание репертуарной политики – подбор актуального репертуара*. Перечислим, на наш взгляд, наиболее выраженные тенденции, влияющие на репертуарную политику, которые дирижеру следует учитывать при работе с музыкальными коллективами, а дирижерам-педагогам – включать в содержание обучения студентов творческим дисциплинам.

– *Влияние культурной глобализации на музыкальное искусство*. Включение произведений, написанных композиторами, представляющими разные культуры и традиции, позволяет создать более разнообразные и интернациональные культурные программы.

– *Использование транскрипций и аранжировок*. Адаптация произведений для различных инструментов открывает новые возможности для исполнения и интерпретации.

– *Расширение репертуара за счёт произведений современных композиторов*. Наблюдается рост интереса к современной академической музыке, что обусловлено стремлением исполнителей и аудитории к новым звуковым и эстетическим опытам.

– *Включение в педагогический репертуар актуальных произведений*. Включение в учебный репертуар соответствующих произведений для дирижирования, участие в конкурсах и мастер-классах способствуют профессиональному росту молодых музыкантов.

– *Использование цифровых технологий*. Доступность цифровых нотных библиотек, онлайн-платформ для обмена партитурами и аудиозаписями облегчает поиск и изучение новых произведений.

– *Создание интерактивных и инновационных концертных программ*. Цифровые технологии позволяют экспериментировать с мультимедийными элементами.

– *Разработка концертных программ, подготовленных для разных целевых аудиторий*. Например, для детской и юношеской аудитории.

В немалой степени регулирующими факторами подбора дирижером актуального репертуара становятся содержание творческих мероприятий, формат предлагаемого зрителю художественного проекта, акустика концертной площадки, состав зрительской аудитории и т. д. [7].

*Творческие мероприятия*, поиск и организацию которых сегодня все чаще осуществляют сами дирижеры, включают фестивали, концерты/концертные выступления, конкурсы, мастер-классы. Для большей результативности ему необходимо учитывать численность, социальный состав своего коллектива (куда, в том числе, могут входить военные, дети, люди с ограниченными возможностями здоровья, пенсионеры); правильно подбирать представляемую концертную программу/номера (учитывая исполнительский уровень состава исполнителей и его численность, формат творческого проекта, тип концертной площадки).

*Форматами творческого проекта являются следующие*:

1) полижанровый (концертно-театральный; киноконцертный; спортивно-концертный; музыкально-литературный; музыкально-танцевальный);
2) интерактивный;
3) онлайн.

*Тип концертной площадки* зависит от вида классификации:

Классификация по организации пространства:

1) фестивальные площадки (в основном на открытом воздухе);
2) стадионы (футбольные поля, ледовые дворцы);
3) амфитеатры;
4) арены;
5) театры;
6) концертные залы;
7) площадки-трансформеры (ГЭС-2; Зарядье, концертный зал «Мариинский»).

Классификация по размеру и вместимости:

1) большие музыкальные площадки (от 6 500 и выше);
2) средние музыкальные площадки (от 1000 до 6 500 зрителей);
3) небольшие концертные площадки (от 400 до 1000 зрителей);
4) маленькие музыкальные площадки (от 100 до 400 зрителей);

Классификация по исполняемому репертуару:

1) универсальные (концертный зал, театр, арена и т. д.);
2) универсально-зрелищные (для проведения шоу – стадион);
3) специализированные (павильоны, площадки, построенные под требования определенного проекта (Цирк Дю Соллей)).

В последние годы у многих коллективов появляется такой инструмент продвижения, как мерч-брендированная продукция с логотипом для повышения узнаваемости компании, расширения лояльной/целевой аудитории, создания эмоциональной сопричастности с брендом.

В настоящее время брендированная продукция – это не только футболки с логотипами фестивалей с надписями, а полноценный инструмент как для привлечения целевой аудитории, так и популяризации бренда и ненавязчивой рекламой. Предметы отражают миссию представляемого коллектива, направление, жанр (эксклюзивные музыкальные инструменты; коллекционные буклеты с интервью, эссе, иллюстрациями; камертоны; одежда; канцелярские товары; керамические изделия; свечи и другие сувениры).

Приведем в пример визуальную продукцию, специально разработанную для дирижера Теодора Курентзиса и его коллектива musicAeterna, которая постоянно пополняется буклетами, посвященными премьерам и юбилейным датам. Одной из востребованных позиций стал набор из пяти открыток с иллюстрациями известной петербургской художницы Александры Гарт, созданными специально для этого коллектива. Открытки напечатаны на дизайнерской бумаге с хлопковой фактурой, приятны на ощупь и ценятся зрителями не только за индивидуальность оформления, но и за изображения на открытках, написанных во время репетиций коллектива. В 2025 году был издан большой буклет, созданный к юбилею musicAeterna, обобщающий всю историю оркестра и хора за 20 лет. В него вошли статьи музыкальных критиков и экспертов, примеры работы коллектива с различным репертуаром, описания исполнительской манеры и особого подхода к творческому процессу, редкие фото музыкантов и список сочинений, входящих в репертуар оркестра и хора.

К сожалению, сегодня не редкость, когда мерч в списке приоритетов дирижера оказывается выше, чем музыка или отношения в коллективе.

Современные дирижеры активно работают на многочисленных проектах с разнохарактерными коллективами/солистами, разножанровыми репертуарами, разнородными зрительскими аудиториями. Приведем ряд примеров.

В марте 2026 года в городе Владимире под руководством профессора Российской академии музыки имени Гнесиных М.В. Власовой прошел Всероссийский фестиваль академического исполнительства «Золотые ворота». Ряд номеров в силу разных причин отличался истинным «коммуникативным вызовом» (ограниченное время репетиций, различия в партитурах, высокий должностной статус солистов, неодинаковость невербального мануального языка дирижеров). Так, на сцене Центра классической музыки имени А.Э. Маркина было представлено сочинение Софии Губайдулиной «Семь последних слов Христа» – щемящее музыкальное воплощение философии триединства в христианстве, исполненное в сопровождении нижегородского камерного струнного оркестра сразу тремя солистами-ректорами – Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова (А.Н. Васильев, солирующая партия виолончели), Нижегородской государственной консерватории имени М.И. Глинки (Ю.Е. Гуревич, солирующая партия баяна) и Петрозаводской государственной консерватории имени А.К. Глазунова (дирижер А.А. Кубышкин).

На сцене Владимирской областной филармонии общий музыкальный язык и эмоциональную интонацию музыкальной речи быстро нашли два едва знакомых коллектива – Государственный академический русский народный ансамбль «Россия» имени Л.Г. Зыкиной под управлением Дмитрия Дмитриенко (дирижер Сергей Корняков) и Владимирский русский оркестр под управлением Анатолия Антонова (дирижер Александр Шапошников).

На площадке Москвариума прошло одно из водных шоу «Морская симфония», где под звучание знаменитого произведения Антонио Вивальди «Времена года» в исполнении живого оркестра *Imperialis Orchestra* (32 музыканта) зрители могли наслаждаться выступлением морских животных – дельфинов, касаток, ластоногих (включая «пение» морского льва в дуэте с оперной певицей). В постановке были использованы различные технологии – 3D декорации, отражавшие смену сезонов и изменения в природе; светодиодные системы; проекции на движущиеся объекты. Для идеальной слаженности в работе морских «артистов» и музыкантов, располагавшихся лицом к публике и спиной к сцене, дирижеру приходилось выполнять почти непосильную задачу: быть медиатором между оркестром и дрессировщиками. Последние подавали команду животным, а затем едва видимый сигнал дирижеру (Алексей Плева), который тот мгновенно трансформировал в соответствующие жесты и движения. Сложность заключалась в том, что, в отличие от репетиции, на концертном выступлении животные, которым нравилось, что зрители приветствовали их овациями, вели себя непредсказуемо – не хотели покидать сцену/бассейн, продолжали «петь» и т. д. Однако сочинение Вивальди имеет определенную продолжительность звучания, в силу чего дирижеру постоянно приходилось включать план «Б». В результате синхронность выступления всех участников шоу была идеальной.

В качестве еще одно примера можно привести такой феномен, как иммерсивная опера. В «Пиковой даме» и «Иоланте» П.И. Чайковского, например, заняты 70 артистов, включая музыкантов, солистов и хор (музыкальный руководитель оркестра и дирижер-постановщик – Андрей Рейн). Действие опер разворачивается в исторической усадьбе Гончарова-Филипповых. В этом интерактивном жанре стерты четкие границы между залом и сценой, а многосюжетность истории позволяет зрителям перемещаться по пространству вместе с артистами, чувствуя себя участниками происходящих событий.

Рассмотрение профессиональной деятельности дирижера в контексте реалий современной музыкальной индустрии выводит понимание успешности результата за рамки публичного выступления коллектива, подразумевая степень успешности музыкального события в целом.

Данная направленность свидетельствует о необходимости расширения художественно-организационной функции дирижера, которая заключается в результативном управлении творческим процессом и созданием разноформатного творческого продукта в условиях многозадачности. Участие дирижера в современных разножанровых проектах по определению требует синергетического подхода к задаче управления ими.

В этой связи актуализируется задача осуществления профессиональной подготовки студентов-дирижеров с учетом современных тенденций музыкального рынка, что требует расширения её содержания и дополнения новыми дисциплинами, элективными курсами.

Библиографический список

1. Кортунов А. *Оркестры мировой политики*. Available at: https://globalaffairs.ru/articles/orkestry-mirovoj-politiki/
2. *Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников культуры, искусства и кинематографии*. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 30.03.2011 N 251н. (Зарегистрирован в Минюсте РФ 24.05.2011 N 20835). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_114608/f4ed2358b3b57be1907897e511a7400266df0793/
3. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 53.04.04 Дирижирование»*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 г. N 17 « (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020. Available at: https://gnesin-academy.ru/wp-content/documents/FGOS/53_04_04_fgos_3.pdf
4. Коломыц О.Н., Часовская О.А., Антипенко Р.В. Креативный менеджмент: сущность, основные характеристики, сравнительный анализ. *Colloquium-Journal*. 2019; № 20-6 (44): 51–54.
5. Крючкова Е.С. Креативность руководителя оркестра народных инструментов и пути её формирования в вузе культуры. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1(110): 163-166.
6. Смирнов Б.Ф. Дирижерский жест как художественный феномен: полемические заметки (о новой диссертации по теории дирижерского искусства). *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2015; № 31: 90–96.
7. Борисова Е.Н., Морозова Н.В. Синкретический подход к обучению студентов творческих специальностей в вузе в условиях цифровой трансформации. *Интегрированное полихудожественное образование*: сборник научных статей по материалам Всероссийского форума учителей и преподавателей в области искусств. Москва: ООО «Сам Полиграфист», 2023: 130–135.
8. Борисова Е.Н., Морозова Н.В. Воспитание студентов в творческом вузе: принудительное переформатирование или добровольное духовно-нравственное развитие? *Духовно-нравственное развитие обучающихся в современной образовательной парадигме. Юсовские чтения*: сборник научных статей по материалам XXIII Международной научно-практической конференции. Москва: Институт художественного образования и культурологии РАО, 2022: 488–496.

References

1. Kortunov A. *Orkestry mirovoj politiki*. Available at: https://globalaffairs.ru/articles/orkestry-mirovoj-politiki/
2. *Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikacionnogo spravochnika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhaschih, razdel "Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov kul'tury, iskusstva i kinematografii*. Prikaz Minzdravsocrazvitiya RF ot 30.03.2011 N 251n. (Zaregistrirovan v Minyuste RF 24.05.2011 N 20835). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_114608/f4ed2358b3b57be1907897e511a7400266df0793/
3. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 53.04.04 Dirizhirovanie".* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 23 avgusta 2017 g. N 17 " (s izmeneniyami i dopolneniyami). Redakciya s izmeneniyami N 1456 ot 26.11.2020. Available at: https://gnesin-academy.ru/wp-content/documents/FGOS/53_04_04_fgos_3.pdf
4. Kolomyc O.N., Chasovskaya O.A., Antipenko R.V. Kreativnyj menedzhment: suschnost', osnovnye harakteristiki, sravnitel'nyj analiz. *Colloquium-Journal*. 2019; № 20-6 (44): 51-54.
5. Kryuchkova E.S. Kreativnost' rukovoditelya orkestra narodnyh instrumentov i puti ee formirovaniya v vuze kul'tury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1(110): 163-166.
6. Smirnov B.F. Dirizherskij zhest kak hudozhestvennyj fenomen: polemicheskie zametki (o novoj dissertacii po teorii dirizherskogo iskusstva). *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2015; № 31: 90-96.
7. Borisova E.N., Morozova N.V. Sinkreticheskij podhod k obucheniyu studentov tvorcheskih special'nostej v vuze v usloviyah cifrovoj transformacii. *Integrirovannoe polihudozhestvennoe obrazovanie*: sbornik nauchnyh statej po materialam Vserossijskogo foruma uchitelej i prepodavatelej v oblasti iskusstv. Moskva: OOO «Sam Poligrafist», 2023: 130-135.
8. Borisova E.N., Morozova N.V. Vospitanie studentov v tvorcheskom vuze: prinuditel'noe pereformatirovanie ili dobrovol'noe duhovno-nravstvennoe razvitie? *Duhovno-nravstvennoe razvitie obuchayuschihsya v sovremennoj obrazovatel'noj paradigme. Yusovskie chteniya*: sbornik nauchnyh statej po materialam XXIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Institut hudozhestvennogo obrazovaniya i kul'turologii RAO, 2022: 488-496.

*Статья поступила в редакцию 13.03.26*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-251-254

***Elmurzayeva R.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vice-Rector for Educational Activities, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: rumisaelmurzaeva@mail.ru*

**DIDACTIC POTENTIAL OF MODULAR CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR TRAINING STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES.** The article deals with an analysis of the didactic potential of the modular construction of educational programs in pedagogical universities. The relevance of the study is due to the need to transition from the disciplinary to the competency-based model of education, enshrined in the Federal State Educational Standards of Higher Education. Based on the systematization of the characteristics of the module, its key didactic capabilities are determined: creating conditions for individualization, deep integration of theory and practice, increasing the flexibility of the program. The organizational and pedagogical conditions and risks of implementing the modular principle arising from its specifics are analyzed, which forms a practical basis for the modernization of teacher education. The modular approach solves the problem of disunity of disciplines, uniting them around the formation of specific professional competencies. However, a simple change in the structure of the curriculum does not have an effect without retraining teachers to work in interdisciplinary teams. The main risk is formalism, when disciplines are mechanically renamed into modules, while maintaining the same content and methods.

*Key words:* **modular learning, teacher education, didactic potential, educational program, competency-based approach, learning individualization, theory-practice integration, Federal State Educational Standards of Higher Education**

***Р.А. Эльмурзаева****, канд. пед. наук, доц., проректор по образовательной деятельности ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный. E-mail: rumisaelmurzaeva@mail.ru*

# ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОДУЛЬНОГО ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Статья посвящена анализу дидактического потенциала модульного построения образовательных программ в педагогических вузах. Актуальность исследования обусловлена необходимостью перехода от дисциплинарной к компетентностной модели обучения, закрепленной во ФГОС ВО. На основе систематизации характеристик модуля определены его ключевые дидактические возможности: создание условий для индивидуализации, глубокая интеграция теории и практики, повышение гибкости программы. Проанализированы организационно-педагогические условия и риски реализации модульного принципа, вытекающие из его специфики, что формирует практическую основу для модернизации педагогического образования. Модульный подход решает проблему разобщенности дисциплин, объединяя их вокруг формирования конкретных профессиональных компетенций. Однако простая смена структуры учебного

плана не дает эффекта без переподготовки преподавателей к работе в междисциплинарных командах. Главный риск – формализм, когда дисциплины механически переименовывают в модули, сохраняя прежнее содержание и методы.

*Ключевые слова:* **педагогическое образование, модульное обучение, дидактический потенциал, образовательная программа, индивидуализация обучения, компетентностный подход, интеграция теории и практики, ФГОС ВО**

Актуальность исследования определена рядом существенных факторов. Современные вызовы образованию – цифровизация, инклюзия, необходимость формирования гибких навыков у студентов – требуют от педагога принципиально иных компетенций. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее – ФГОС ВО) фиксируют этот запрос, смещая акцент с освоения дисциплин на достижение целостных профессиональных результатов. Однако традиционная, дисциплинарно разобщенная структура учебных планов педагогических вузов часто препятствует формированию таких комплексных умений, разделяя смежные знания и практики по разным учебным курсам.

В этом контексте модульный принцип построения программ выходит на первый план как ключевой механизм, способный преодолеть указанное противоречие. Он позволяет перейти от суммы предметов к интегративным образовательным блокам, непосредственно направленным на формирование компетенций, заявленных в ФГОС ВО. Исследование его дидактического потенциала становится, таким образом, условием не просто обновления, а содержательной перестройки подготовки будущих учителей в соответствии с требованиями стандарта и запросами общества.

Цель статьи заключается в выявлении и анализе дидактического потенциала модульного принципа как инструмента модернизации программ подготовки педагогов. Для достижения этой цели последовательно решаются следующие задачи: 1) раскрыть сущность и дидактические характеристики модульного построения образовательной программы как инструмента перехода от дисциплинарной к компетентностной модели обучения; 2) выявить и проанализировать конкретные дидактические возможности модульного подхода для решения актуальных проблем подготовки педагога, таких как интеграция теории и практики, индивидуализация траектории, формирование целостных профессиональных действий; 3) определить организационно-педагогические условия и потенциальные риски реализации модульного принципа в практике педагогического вуза для эффективного достижения результатов, заданных ФГОС ВО.

Научная новизна заключается в систематизации дидактического потенциала модульного принципа применительно к современному педагогическому образованию. В работе осуществлен синтез ключевых характеристик модуля (автономность, завершенность, интегративность), на основе которого выявлены и конкретизированы его основные дидактические возможности. Теоретическая значимость состоит в развитии дидактических основ модульного подхода, уточнении его роли как инструмента перехода к компетентностной модели в педагогическом образовании и установлении связи между принципами модульности и требованиями ФГОС ВО.

Практическая значимость определяется тем, что выводы исследования предоставляют администрации и преподавателям педагогических вузов конкретные ориентиры для работы: типологию модулей для проектирования программ, перечень организационных условий для планирования изменений и потенциальных рисков для их минимизации при внедрении модульного принципа.

Методы исследования включают теоретический анализ литературы, сравнительно-сопоставительный анализ образовательных моделей и обобщение практического опыта по внедрению модульных программ в педагогических вузах.

Переход высшего педагогического образования на модульный принцип конструирования программ отражает эволюцию от дисциплинарной логики к логике деятельностной и компетентностной. Сущность этого подхода заключается в переосмыслении базовой единицы учебного плана. Как отмечают исследователи, «модуль представляет собой самостоятельную, завершенную единицу содержания образования в структуре ООП. Он, действительно, является «содержательно-смысловым узлом» ООП» [1].

Такая трактовка задает новое качество организации образовательного процесса. Модуль перестает быть просто фрагментом информации, становясь целостным блоком, направленным на решение определенной профессиональной задачи. При этом его содержательное наполнение жестко увязано с технологиями освоения. Л.Г. Смышляева, М.П. Войтеховская, Д.М. Матвеев подчеркивают, что «модуль не только задает фрагмент содержания образования ООП, но и определен технологиями освоения этого содержания» [2]. Аналогичный взгляд на модуль как на интегративную единицу, объединяющую содержание и технологии, представлен в исследованиях отечественных ученых. Так, Т.П. Чепкова в своей диссертации подчеркивает, что «модуль рассматривается как законченная единица образовательной программы, формирующая одну или несколько определенных профессиональных компетенций, сопровождаемая контролем знаний и умений обучаемых на выходе» [3].

Проектирование образовательных программ в этой логике строится вокруг достижения конкретных, заранее заданных результатов. Модули, ориентированные на подготовку к реальной профессиональной деятельности, правильнее называть профессионально-образовательными. Их специфика в том, что содержание каждого такого модуля определяется не перечнем тем, а кластером компетенций, которые должны работать в комплексе. Отдельные компетенции здесь не суммируются, а взаимоувязываются: одна обеспечивает знаниевую базу, другая – деятельностные навыки, третья – готовность применять их в нестандартных ситуациях. Вместе они дают интегральный образовательный результат – способность решать определенный класс профессиональных задач. Дидактический смысл такого объединения как раз и состоит в том, чтобы перейти от простого информирования к формированию осмысленных профессиональных действий.

Этот принцип кластерного объединения компетенций вокруг интегрального результата влечет за собой фундаментальные изменения. Как справедливо утверждает М.Ю. Чандра, «модульная архитектура образовательных программ предполагает существенное переосмысление подходов к формированию учебного плана, содержания образования, образовательных технологий, фондов оценочных средств и условий организации образовательного процесса в вузе» [4]. Таким образом, внедрение модулей представляет собой не техническую замену одних единиц плана другими, а комплексную трансформацию всей дидактической системы подготовки педагога.

Теоретические основания модульного подхода, насколько можно судить по литературе, проработаны уже достаточно основательно. Это позволяет теперь сместить фокус и посмотреть, как всё это работает (или может работать) не в абстрактных схемах, а в конкретных условиях педагогического вуза. На наш взгляд, этот потенциал напрямую сконцентрирован на те самые «болевые точки» традиционной подготовки, о которых много говорят и сами студенты, и работодатели.

Первое, что бросается в глаза, – это модульная структура, если ее грамотно выстроить, то это дает возможность выстраивать индивидуальные траектории. Но не формально, как это иногда пытаются делать, а по сути. Каждый модуль – это относительно завершенный «кирпичик» содержания, и студент, собирая из них свой учебный план, действительно начинает конструировать собственный профиль. Скажем, один хочет углубиться в работу с одаренными детьми, другой – в коррекционную педагогику. Вместо того чтобы прослушать набор обязательных дисциплин, он становится перед необходимостью выбора и, что важнее, ответственности за этот выбор. А это уже совсем другая позиция – не объекта педагогических усилий, а субъекта собственного образования.

Дальше – вопрос связи теории и практики. Здесь модуль дает, пожалуй, самый интересный эффект. Поскольку он завязан не на дисциплину как таковую, а на конкретный результат – компетенцию, искусственное деление на «лекции» и «практику в школе» во многом теряет смысл. Возьмем, к примеру, модуль по диагностике учебной мотивации. Логика его построения может быть такой: сначала – разбор психологических теорий мотивации (тут без лекций не обойтись), потом – знакомство с конкретными диагностическими методиками и их критический разбор, и, наконец, выход в школу, где студент пробует провести диагностику сам, обрабатывает данные и пытается предложить рекомендации. Все это звенья одной цепи, а не отдельные, слабо связанные друг с другом учебные мероприятия. Технологии освоения здесь тоже работают иначе – кейсы, проекты, учебные симуляции, стажировки, которые как раз и призваны обеспечить эту неразрывность знания и действия.

Ну и, наконец, третий момент – гибкость самой программы. Модуль как самостоятельная единица дает возможность реагировать на изменения (приняли новый профстандарт, появился запрос от работодателей), относительно легко обновить содержание конкретного модуля, не ломая всю конструкцию. Для преподавателей и администрации это, помимо прочего, еще и инструмент управления качеством образовательного процесса. Результаты обучения в модуле прописаны через компетенции, их можно проверить с помощью заранее разработанных оценочных средств, и это достаточно прозрачная ситуация. Для студента же такая прозрачность важна тем, что он лучше понимает, зачем он делает то или иное задание, как это связано с тем, что ему предстоит делать в школе.

Само собой разумеется, что подобная трансформация образовательного процесса не происходит автоматически. Нужно менять подходы к подготовке преподавателей – учить их работать в командах, выстраивать межпредметные связи. Нужно тьюторское сопровождение, с ключевым вектором, ориентированным на выбор тех самых индивидуальных траекторий. И нужна серьезная методическая работа – старые учебные программы тут не работают, необходимы новые, интегративные комплексы.

И здесь мы упираемся в главное противоречие, которое А.К. Чалданбаева в своем исследовании описывает очень точно: как совместить гибкую модульную логику с жесткими требованиями образовательных стандартов, которые, как правило, писаны под совсем другую реальность. На практике это выливается в постоянный поиск компромиссов. Скажем, пытаешься выстроить программу по-новому – и сразу сталкиваешься с необходимостью либо искусственно «сшивать» родственные дисциплины в более крупные блоки, подтягивая их под заявленные компетенции, либо, наоборот, дробить объемные курсы на куски, чтобы хоть как-то вписаться в модульную сетку. Ни тот, ни другой путь не идеален, но выбора особо нет – приходится лавировать между тем, что задумано, и тем, что

разрешено. [5]. И тот, и другой путь – это, по сути, компромисс, и идеального решения тут, наверное, нет.

Международные исследования подтверждают, что модульное проектирование является ключевым ответом на вызовы современного образования. Как отмечают зарубежные авторы [6], «поскольку системы высшего образования стремятся гибко реагировать на разнообразные потребности учащихся и требования непрерывного обучения, модульное проектирование учебных программ стало предпочтительной стратегией. Модульная учебная программа обычно состоит из дискретных, самостоятельных модулей, которые могут предоставляться самостоятельно или в рамках более крупной программы, предлагая педагогам и учреждениям больший контроль над темпом, содержанием и глубиной обучения (Harden & Stamper, 1999) [7]. Эта гибкость особенно полезна в цифровом образовании, где преподаватели могут обладать разным уровнем цифровой компетентности, временной доступности и институциональной поддержки».

Практическая реализация начинается с проектирования структуры программы, где модули подразделяются на следующие виды:

1) общие обязательные модули – циклы базовых дисциплин, формирующих общие компетенции, напрямую не связанные со специальностью;

2) обязательные модули по специальности – циклы базовых и профилирующих дисциплин, составляющие основу специальности и направленные на формирование профессиональных компетенций;

3) модули по выбору для определенной специальности – циклы дисциплин по индивидуальному профилированию, направленные на формирование возможных компетенций в рамках специальности;

4) модули по выбору, выходящие за рамки квалификации, – циклы дисциплин, не относящиеся к специальности и направленные на формирование дополнительных компетенций.

Такая типология задает каркас для индивидуализации траектории, позволяя студенту комбинировать обязательное ядро с вариативными элементами.

Ключевым инструментом становятся модульные рабочие программы. Их структура заметно отличается от традиционных и строится по определенной логике:

1. Цели и задачи модуля в привязке к содержанию.
2. Требования к подготовке студентов: что должны знать и уметь до и после освоения дисциплины.
3. Информационный блок: состав модуля (темы, тезисы лекций, пособия), планы семинаров и лабораторных работ, темы для самостоятельной работы и творческих заданий, график их выполнения.
4. Стратегия преподавания: методы обучения и текущего контроля.
5. Процедура оценивания: контрольно-измерительные материалы, задания и четкие критерии.

Однако на практике именно последний пункт вызывает наибольшие сложности. Методически слабо проработана система контроля результатов по каждому модулю. Оценка часто остается формальной и не отражает реального уровня сформированности компетенций. Из-за этого возникают проблемы с начислением кредитов: непонятно, как соотнести объем выполненной работы с конкретными результатами обучения. Критерии оценки либо размыты, либо копируют традиционную пятибалльную шкалу, которая не работает в логике «освоил – не освоил» компетенцию.

В итоге модуль как структурная единица программы существует формально, но его дидактический потенциал остается нереализованным. Без целостной и прозрачной системы оценивания, встроенной в логику освоения компетенций, модульный подход превращается в простое перегруппирование учебного материала. Необходимо не только фиксировать факт сдачи зачета или экзамена, но и отслеживать приращение профессиональных способностей студента по итогам каждого модуля.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что модульный принцип построения образовательных программ обладает значительным, хотя и не автоматически реализуемым, дидактическим потенциалом для модернизации подготовки будущих педагогов. Он выступает не просто организационной новацией, а ключевым инструментом содержательной перестройки учебного процесса в логике ФГОС ВО, обеспечивая переход от декларации компетенций к созданию дидактических условий для их формирования.

Основной вывод заключается в том, что реализация этого потенциала возможна только при системном преобразовании всех элементов программы. Модуль в этом контексте действительно работает как несущая конструкция, а не просто набор тем. И главное, что он позволяет сделать, – это связать то, что традиционно существует параллельно и независимо. Теорию, которую учат в аудиториях, и практику, с которой студенты сталкиваются в школах.

Однако, как показывает практика, внедрение модульного подхода сопряжено с комплексом организационно-педагогических условий и рисков.

В качестве необходимых условий можно выделить:

1. Переход к модулям требует переподготовки преподавателей. Их задача смещается с трансляции предмета на проектирование контента под конкретную компетенцию. Преподаватель становится навигатором студента в решении междисциплинарных задач, а для этого необходим определенный набор компетенций.

2. Пересмотр учебно-методической документации. Модульные программы и фонды оценочных средств должны кардинально отличаться от дисциплинарных аналогов. Если традиционная программа описывает содержание предмета, то модульная выстраивает траекторию под комплексную компетенцию. Структура строится обратным ходом – от результата. Отсюда новые виды деятельности, критериальное оценивание. Создание такой документации перестает быть технической формальностью и становится содержательной задачей.

3. Создание прозрачной критериальной системы оценивания результатов освоения каждого модуля, что остается наиболее слабо разработанным звеном. Поскольку модуль направлен на формирование конкретных профессиональных компетенций («на выходе»), оценка не может сводиться к сумме баллов за отдельные задания. Требуется комплексный фонд оценочных средств, верифицирующий именно уровень сформированности компетенции (через проекты, кейсы, симуляции), что и представляет собой методическую проблему.

4. Нормативное и ресурсное обеспечение процессов тьюторского сопровождения индивидуальных траекторий и обновления содержания модулей. Гибкость и вариативность модульной системы, ее главные преимущества невозможны без институционализации тьюторской поддержки выбора и построения персонального маршрута. Аналогично, способность к оперативному обновлению модуля требует закрепленных в локальных актах процедур и ресурсов (время, финансы) для авторских коллективов.

Переход от теоретического обоснования модульного подхода к его практической реализации в условиях конкретного вуза неизбежно обнаруживает ряд противоречий, лежащих за пределами собственно методических аспектов. Анализ практики внедрения позволяет выделить три основных группы рисков:

1. Имитационный характер преобразований, когда переструктурирование содержания ограничивается формальным переименованием традиционных дисциплин в модули. Содержательное наполнение и методы работы при этом остаются неизменными. Проектирование полноценной модульной программы требует серьезных организационных и кадровых вложений, поэтому формальное изменение учебного плана часто выбирают ради экономии усилий. Но в этом случае дидактический потенциал модулей теряется.

2. Чрезмерная автономия модулей. Стремление сделать каждый из них завершенным и самодостаточным без проработки сквозных связей дробит профессиональное знание. Студент может успешно осваивать отдельные блоки, но целостной картины деятельности у него не возникает: локальные действия он воспроизводит, а связи между дисциплинами и контекстами – нет, что критично для реальной работы.

3. Позиция академического сообщества. Модульный формат требует принципиального пересмотра профессиональных функций преподавателя: от трансляции знания в рамках узкой предметной области к проектированию интегративного образовательного контента, работе в междисциплинарных командах, реализации тьюторского сопровождения. Фактически речь идет о смене профессиональной идентичности, что закономерно вызывает сопротивление, обусловленное не столько личной инерцией, сколько укоренившимися за десятилетия представлениями о характере преподавательского труда. Преодоление этих стереотипов требует времени и целенаправленных усилий.

Наряду с рисками модульный подход открывает и определенные перспективы развития. Одна из них связана с переходом от предметно-ориентированных модулей к метапредметным конструктам. В качестве примера можно привести модули «Работа с образовательными данными», интегрирующий педагогическое, психологическое и методическое знания с элементами количественного анализа, или «Проектирование учебных ситуаций», формирующий универсальные профессиональные действия, инвариантные относительно преподаваемого предмета.

Другая перспектива обусловлена развитием цифровой образовательной среды и сетевого взаимодействия. Разработка модулей совместно с инновационными школами, предполагающая освоение части содержания непосредственно на базе образовательных организаций, позволяет минимизировать разрыв между теоретической подготовкой и реальной педагогической практикой. Такая модель в большей степени соответствует динамике изменений, происходящих в системе общего образования, и запросам профессионального сообщества.

Библиографический список


1. Модульная образовательная программа бакалаврской подготовки педагога в вузе: проектирование организационно-деятельностных механизмов. *Научно-педагогическое обозрение*. 2018; № 4 (22): 133–142.
2. Смышляева Л.Г. Особенности модульных образовательных программ подготовки бакалавров педагогического образования. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2018; № 8 (197): 155–162.
3. Чепкова Т.П. *Адаптивно-модульное обучение иностранных учащихся фразеологии русского языка в системе высшей школы*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2025.
4. Чандра М.Ю. Модульная архитектура основных профессиональных образовательных программ вуза. *Высшее образование сегодня*. 2019; № 8: 22–27.

5. Чалданбаева А.К. Особенности проектирования модульных образовательных программ в педагогическом вузе. *Наука и новые технологии.* 2012; № 9: 255–257.
6. Arslan H., Tunçer K., Buzoianu C., Karatsiori M., Lefkos I., Zālīte-Supe Z., Rutkauskiene D. Enhancing Digital Teaching Competence through Modular Curriculum Innovation. *IARJSET. International Advanced Research Journal in Science, Engineering and Technology.* 2025; № 12 (8): 7–13.
7. Harden R.M., Stamper N. What is a spiral curriculum? *Medical Teacher.* 1999; Vol. 21, № 2: 141–143.

References

1. Modul'naya obrazovatel'naya programma bakalavrskoj podgotovki pedagoga v vuze: proektirovanie organizacionno-deyatel'nostnyh mehanizmov. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie.* 2018; № 4 (22): 133-142.
2. Smyshlyaeva L.G. Osobennosti modul'nyh obrazovatel'nyh programm podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2018; № 8 (197): 155-162.
3. Chepkova T.P. *Adaptivno-modul'noe obuchenie inostrannyh uchaschihsya frazeologii russkogo yazyka v sisteme vysshej shkoly*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2025.
4. Chandra M.Yu. Modul'naya arhitektura osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm vuza. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2019; № 8: 22-27.
5. Chaldanbaeva A.K. Osobennosti proektirovaniya modul'nyh obrazovatel'nyh programm v pedagogicheskom vuze. *Nauka i novye tehnologii.* 2012; № 9: 255-257.
6. Arslan H., Tunçer K., Buzoianu C., Karatsiori M., Lefkos I., Zālīte-Supe Z., Rutkauskiene D. Enhancing Digital Teaching Competence through Modular Curriculum Innovation. *IARJSET. International Advanced Research Journal in Science, Engineering and Technology.* 2025; № 12 (8): 7-13.
7. Harden R.M., Stamper N. What is a spiral curriculum? *Medical Teacher.* 1999; Vol. 21, № 2: 141-143.

*Статья поступила в редакцию 11.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-254-259

***Avanesova T.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova@mail.ru*
***Kuznetsova Yu.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: julx@bk.ru*
***Sviatetskaia O.M.**, postgraduate, instructor, Transportation College, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: olesya.svyatetskaya@yandex.ru*

**ON THE ISSUE OF PROFESSIONAL TRAINING OF MARINE SPECIALISTS THROUGH INFORMATION TECHNOLOGY IN THE FRAMEWORK OF PRACTICAL ENGLISH LANGUAGE CLASSES.** Learning marine English by means of computer technologies is popular among students of different educational establishments not only in the process of self-study but during practical classes. Technical means, as an integral part of any person's communication, are actively used at the present time and in the educational process. The article considers a rationale for the relevance of developing and implementing a computer-based learning system in the educational process, which is the final result of the interaction between pedagogy and computer science in the design of e-learning. It is emphasized that certain functions of managing educational activities and their corresponding procedures are assigned to a computer-based learning system, which involves a teacher, computer technology, and a student. The authors prove that as a result of their interaction within the lesson as an organizational form of learning, the successful assimilation of the information base for performing the duties of future professional activities through a foreign language takes place. The results obtained in the pilot experiment confirm the effectiveness of the didactic unit of the learning system within the framework of the conceptual requirements for a modern lesson.

*Key words:* **professional training of marine specialist, concept of computerized lesson, computer training system, management of learning process, organizational form of training, orientation experiment**

***Т.П. Аванесова**, д-р пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru*
***Ю.С. Кузнецова**, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: julx@bk.ru*
***О.М. Святецкая**, аспирант, преп., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: olesya.svyatetskaya@yandex.ru*

# К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Изучение морского английского языка с помощью компьютерных технологий популярно среди студентов различных учебных заведений не только в процессе самостоятельной работы, но и во время практических занятий. Технические средства, являясь неотъемлемой частью коммуникации любого человека, активно используются в настоящее время и в образовательном процессе. В статье рассматривается проблема применения компьютерных программ в процессе обучения, которая актуальна в век информационных технологий. Едва ли можно представить человека современности без телефонов, ноутбуков и компьютеров. На примере обучения морских специалистов иностранному языку авторы статьи дают обоснование актуальности разработки и внедрения компьютерной обучающей системы в учебный процесс, которая является конечным результатом взаимодействия педагогики и информатики в проектировании процесса электронного обучения. Подчеркивается, что отдельные функции управления учебной деятельностью и соответствующие им процедуры возлагаются на компьютерную обучающую систему, участниками которой являются учитель, компьютерная технология, ученик. Авторы доказывают, что в результате их взаимодействия в рамках урока как организационной формы обучения происходит успешное усвоение информационной базы для выполнения должностных обязанностей будущей профессиональной деятельности посредством иностранного языка. Результаты, полученные в ориентировочном эксперименте, подтверждают эффективность дидактической единицы обучающей системы в рамках концептуальных требований к современному уроку.

*Ключевые слова:* **профессиональная подготовка морского специалиста, концепция компьютеризированного урока, компьютерная обучающая система, управление процессом обучения, организационная форма обучения, ориентировочный эксперимент**

Человечество долгие годы искало эффективные способы передачи знания и опыта молодому поколению. Реформа образования, проведенная еще Петром I, затронула многие аспекты в системе обучения, закрепив, в том числе, понятие «урок» как форму его организации. Кроме того, неоценимым вкладом в описание феномена урока стали воззрения К.Д. Ушинского, сформулировавшего требования и комплекс дидактических принципов к его построению [1].

С развитием теории и практики урока происходит изменение требований к нему и поиск способов его совершенствования в современных условиях, в том числе оптимизация урока за счет внедрения новейших технических средств обучения и разнообразных форм и методов обучения, с учетом дидактических и организационных возможностей построения учебной системы на всех этапах обучения – от начальной до высшей школы.

Актуальность темы статьи обусловлена методологией проектирования эффективных способов передачи знания и опыта посредством информационных технологий обучающимся морских вузов.

Цель исследования: проектирование и внедрение компьютерной обучающей системы в профессиональную иноязычную подготовку морского специалиста в рамках урока как организационной формы обучения.

Объект исследования: внедрение разработанной программы для усвоения информационных языковых единиц в решение производственных задач будущей специальности.

Предмет исследования: компьютерные системы для использования в образовательном процессе.

Задачи исследования:

– анализ терминологических подходов к определению понятия «компьютерного урока»;

– организация условий запоминания единиц информации для формирования иноязычных коммуникативных компетенций;

– проведение ориентировочного эксперимента в группах обучающихся для определения уровня усвоения учебного материала.

Научная новизна: разработка новой версии компьютерной обучающей программы STEP, содержащей большое количество тестовых заданий открытой и закрытой форм, способствующих принятию правильных решений профессиональных задач посредством иноязычной составляющей.

Теоретическая значимость результатов исследования обоснована методологическими и теоретическими положениями педагогики. В процессе исследования учитывались основы дидактического проектирования компьютерной обучающей системы для успешного усваивания информационных единиц будущей профессиональной деятельности, связанной с английским языком.

Практическая значимость результатов исследования обоснована необходимостью использования современных компьютерных технологий курсантами морских учебных заведений для успешного овладения иноязычными навыками в рамках будущих должностных обязанностей.

Материалы и методы исследования: анализ научные изыскания касательно механизмов подготовки профессиональному иностранному языку в морском вузе.

С точки зрения педагогики «урок» является организационной формой, используемой учебными заведениями с целью приобретения студентами компетенций для осуществления будущей профессиональной деятельности. С использованием различных видов, средств и методов работы, создающих условия для усвоения учениками получаемых знаний в процессе обучения и для воспитания и развития их познавательных способностей [2].

Многочисленные исследования коснулись систематизации уроков по способам повышения их эффективности в развитии активности обучающихся. В результате, исходя из дидактических целей самого урока, оформились различные типы: традиционные, проблемные, уроки-лекции, уроки-семинары, лабораторно-практические уроки, проведение занятий на производстве и пр.

Согласно новому законодательству об образовании, вузам позволяется организовывать обучение студентов в различных форматах: очном, заочном, совмещать очное и заочное обучение (вечернее), в ускоренном темпе – экстернате, а также удаленно – дистанционно. При этом знания, умения и навыки, которые должны быть получены по учебным программам, усваиваются разными способами: через лекции, практические занятия, семинары и другие формы.

Термин «учебное занятие» рассматривается как целостный фрагмент учебного процесса, заключающий в себе такие элементы, как образовательные ситуации, педагогические условия взаимодействия «обучающий – обучающийся», цели, способы их решения, содержание образования и средства обучения [3]. Таким образом, понятия «урок» и «учебное занятие» в высшей школе нам видятся во многом идентичными, т. к. представляют собой организационные формы обучения в рамках установленного времени и места.

Структура учебных занятий в образовательных учреждениях различается тем, что в школе обучение проходит согласно классно-урочной системе, при которой новый материал излагается, анализируется и закрепляется, придавая особое внимание проверке домашнего задания. Система организации учебного процесса в высшей школе предусматривает деление занятий преимущественно на лекционные и практические. Последние, в свою очередь, могут быть семинарскими и лабораторными. Для лекционных занятий не предусмотрено выполнение домашних заданий; студенты конспектируют информацию, получаемую от преподавателя.

Особенно приветствуется интерактивность проведения лекционного занятия. Практические занятия, являясь неотъемлемым составляющим образовательного процесса в высшей школе, предполагают отработку теоретических знаний и углубленного изучения дисциплины. Они могут быть представлены в различных форматах: семинарах, практикумах, лабораторных занятиях [4]. Активное взаимодействие обучающего, обучающего, обучающихся способствует углублению полученных на лекциях знаний с перспективой их использования в будущей профессиональной деятельности.

Переход современного общества от индустриального к информационному предусматривает необходимость модернизации многих сфер человеческой деятельности, в том числе образования. В условиях высокого темпа развития научно-технологического прогресса наблюдается тенденция становления мировой информационной цивилизации, усиливается зависимость темпов развития общества от уровня и масштабов образования для обеспечения высокого качества подготовки специалистов. Нормативные правовые документы, регламентирующие образовательную деятельность вузов, закрепляют за образовательной организацией право применять различные формы электронного обучения [5].

В этой связи возрастают и концептуальные требования к современному уроку с использованием компьютерной технологии. Если на первоначальном этапе можно было только воспользоваться учебной информацией с электронного носителя, то сегодня существует огромное количество компьютерных технологий, внедренных в образовательный процесс. Тем самым, приобретая большую популярность, многие функции информационных технологий выступают в качестве педагогического условия получения знаний, умений, навыков в результате выполнения заданий, связанных с профессиональными обязанностями будущих специалистов. Положительные результаты использования инновационных технологий обучения с применением виртуальной реальности (VR), искусственного интеллекта (ИИ) способствуют все большему их внедрению в учебный процесс. Так, указ президента от 10 октября 2019 года, определяющий национальную стратегию развития искусственного интеллекта до 2030 года, рассматривает ИИ как одну из важнейших технологий, благоприятно влияющую на повышение качества образования [6].

ГОСТ Р 71476-2024 определяет систему искусственного интеллекта как техническую структуру с использованием одной или несколько моделей, определяющих содержание, прогнозы и рекомендации, способствующие получению конечного результата заданных целей **[7].** ИИ способен имитировать когнитивные процессы людей при выполнении конкретных задач и получать результаты, сопоставимые с интеллектуальными достижениями человека [8].

Чтобы рассмотреть возможности применения компьютерных технологий на занятиях, необходимо подробней провести классификацию их многообразия. В качестве основы классификации в научно-педагогической литературе встречаются различные признаки уроков: по основному способу их проведения (И.Н. Казанцев), по главным этапам учебного процесса (С.В. Иванов), по основной дидактической цели (Б.П. Есипов), по учебным ситуациям (А.А. Бударный) и др. [9].

Классифицирование уроков по цели их организации, предложенное М.И. Махмутовым, получило наибольшую распространенность. Автором разработаны пять типов уроков: освоения нового учебного материала; углубление имеющихся знаний, умений и навыков (ЗУН); обобщения и систематизации; смешанные комбинированные уроки; контроля и коррекции [10, с. 72].

Урок, или занятие как педагогический феномен имеет свою структуру, в которой все элементы, начиная от организационного момента, заканчивая подведением итогов, должны быть подчинены определенным целям и задачам. В педагогике целью урока общепринято считается планирование результата деятельности учителя, влияющего на изменения уровней обученности, воспитанности и развитости школьников [11, с. 126]. Объектом изменений в данных условиях выступает деятельность обучающегося в условиях образовательной среды с целью формирования степени обученности, воспитанности и развитости. Таким образом, цель урока необходимо формулировать согласно цели обучения и образования как системы более высокого порядка.

Цель, поставленная преподавателем, может быть направлена на конкретное занятие или серию занятий в зависимости от его типа. Необходимо определить дидактические задачи урока:

- актуализация опорных знаний и умений;
- формирование новых понятий и способов действий;
- применение усвоенных знаний или формирование умений и навыков.

Поскольку урок является дидактической единицей взаимодействия учителя и ученика, то основными компонентами предусматривается педагогическое условие его проведения, подразумевая планирование, выполнение и анализ результата. Урок имеет дидактическую структуру, в которую входят введение; опорные знания, умения и навыки; изучение нового материала; закрепление материала; контроль; коррекция; обобщение; домашнее задание. Применение компьютерной технологии на занятии говорит о нетрадиционной форме обучения, основными участниками которой являются «обучающий – компьютерная технология – обучающийся». Таким образом, образуется компьютерная обучающая система (КОС), в ее основе находятся сценарий тестовых заданий; подсистема управления и отображения учебного элемента на экране компьютера; подсистема управления обучением (см. рис. 1).

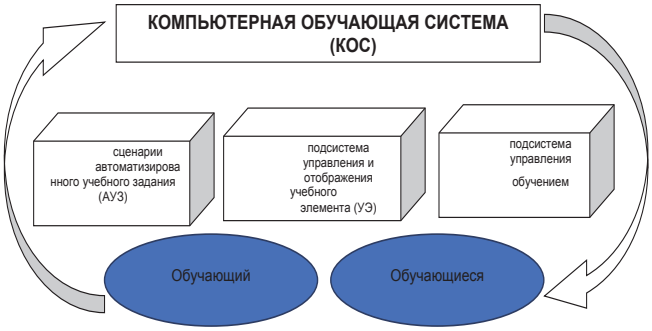



Рис. 1. Компьютерная программа как педагогическое условие процесса обучения

На одно практическое занятие в вузе отводится 90 мин, а на каждый его этап – определенное количество времени. Любая дидактическая часть урока может быть компьютеризирована (см. рис. 1). Являясь единственным источником информации, обучающий становится участником взаимодействия процесса обучения, отдельные функции которого могут быть возложены на информационную технологию или ИИ. Таким образом, при организации методики проведения компьютерного урока следует учитывать его сложную систему и обращать внимание на объем переданных компьютеру функций обучающего и виды используемых средств мультимедиа.

Дидактическая структура компьютерного урока состоит из множества элементов, основные из которых – концептуальные положения, цели и задачи, ди-

дактическая модель (временная развертка), методы, средства ИКТ (информационно-коммуникационные технологии), контроль и оценивание.

Концептуальные положения включают в себя мотивацию, адаптивность, культуро-, природо- и целесообразность, медиаобразование и оптимальность. Цели и задачи при планировании компьютерного урока должны быть направлены на развитие личности обучающегося, в том числе его информационной культуры, воспитание, формирование компетентности, развитие знаний, умений и навыков. Дидактическая модель компьютерного урока подразумевает: обобщение, сценарии учебных заданий, самостоятельную работу, коррекцию, закрепление, предоставление новой информацией, актуализацию имеющихся знаний. Методами реализации обучения в данных условиях будут индивидуальные и групповые, словесные, наглядные, практические, интерактивные, проблемно-развивающие, творческие, поисковые, а также методы программированного обучения. Что касается средств ИКТ, то это могут быть различные базы данных, обучающие программы, электронные учебники, Интернет и локальные сети, цифровая съемка, принтер и сканер, технологии VR и ИИ. Характеристиками контроля и оценивания выступают объективность, глобальность, детальность, оперативность, индивидуальный подход, мониторинговый режим.

К сожалению, не всегда имеется возможность провести занятие в аудиториях, оборудованных компьютерными средствами обучения. В данных обстоятельствах современные технологии, в том числе с применением ИИ, приобретают все большую популярность, поскольку предполагают возможность их использования как на аудиторных занятиях, так и в самостоятельной работе. Многофункциональные приложения и программы, установленные на смартфоны и другие цифровые устройства, будут отличным подспорьем в учебе и помогут вывести знания на новый уровень благодаря ряду инновационных опций их применения в качестве тренажеров для выполнения различных упражнений – лексики, грамматики, письма, аудирования – в различных форматах, помощников для решения ситуаций с различными интерактивными заданиями, словарей, просмотра видео и пр.

В качестве примера приведем особенности планирования учебного занятия по иностранному языку (английскому) в техническом морском вузе. Знания, умения и навыки, полученные в результате освоения образовательной программы «Иностранный язык», предполагают формирование профессиональных и учебных компетенций (ПК, УК), включая языковую компоненту для осуществления будущей деятельности морского специалиста.

В данных условиях цели и задачи каждого занятия целесообразно формулировать с учетом конечного результата, а именно формирования вышеупомянутых профессиональных компетенций, разбивая далее результат на отдельные знания и умения, которыми обучающийся должен овладеть. Так, на первых курсах обучающиеся овладевают языковыми информационными единицами профессиональной деятельности, необходимыми для их использования в типовых задачах труда, представленных в виде производственных ситуаций. На старших курсах обучение приобретает более профессиональную направленность, происходит интеграция предметно-технологических и иноязычных умений и навыков.

Построение учебного процесса с использованием компьютерных технологий для развития профессиональных иноязычных возможностей студента (УК-4) представляется особенно эффективным в современных условиях, поскольку нацелено на формирование способности взаимодействия всех участников учебного процесса для обмена профессиональной информацией при ведении радиотелефонии и составлении деловых писем на английском языке (ПК-16) [12; 13].

Методологией создания и редактирования тестовых заданий предусматривается запоминание лексических языковых информационных единиц обучающимися для внедрения в профессиональные смыслы с тем, чтобы применять их при выполнении должностных обязанностей (см. рис. 2, 3).

Для выполнения педагогических тестов обучающемуся предоставляется возможность повторной корректировки ошибочных действий, на экран можно вызывать подсказку в виде объяснения, алгоритма действий, наводящего вопроса ситуационного задания. Мультимедийное сопровождение также является подспорьем для запоминания учебного материала. Тестирование в режимах тренинга можно выполнять неоднократно с целью получения высоких результатов в режиме контроля. Количество повторов зависит от индивидуальных способностей обучающегося, которому предоставляется возможность самому выставить опцию.

Новая версия КОС «STEP» (рис. 2) проходит апробацию в группах судоводительского и судомеханического факультетов, а также и в группах колледжей на базе «ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова» [14]. Компьютерная программа предоставляет возможность прохождения тренинга и контроля базовых знаний обучающихся всех курсов по дисциплинам иностранного, морского, морского технического английского языка. Входя под своим паролем, обучающийся активирует учетную запись «Студент», выполняет тестовые задания, а также работу по исправлению ошибок после прохождения тренировочного тестирования. Предусматривается просмотр истории результатов своего тестирования. Создавая тестовые задания для проверки знаний, обучающий работает в учетной записи «Преподаватель», оперируя полным набором функций компьютерной программы и имея доступ к аудио-, видеофайлам из всех электронных баз данных (рис. 3, 4).

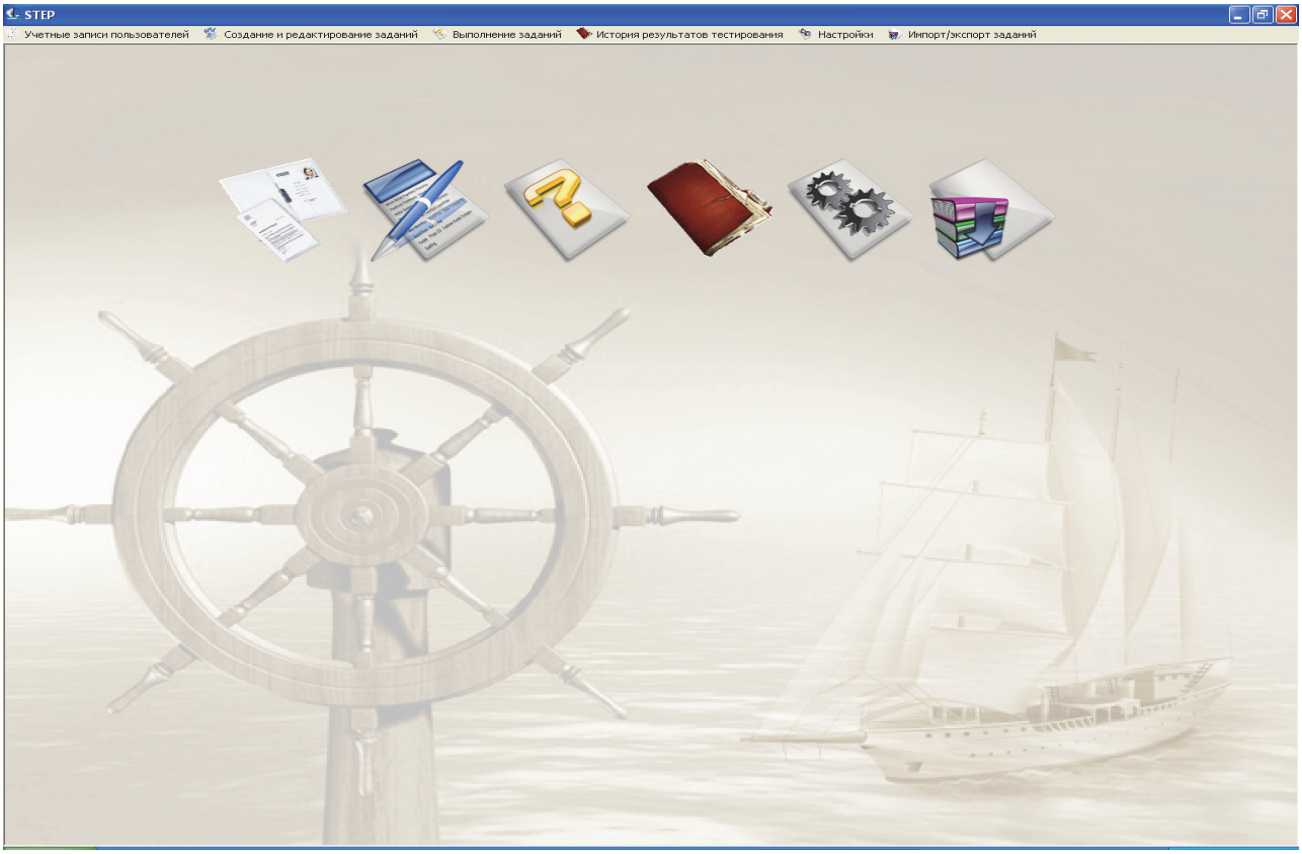



Рис. 2. Интерфейс программы STEP

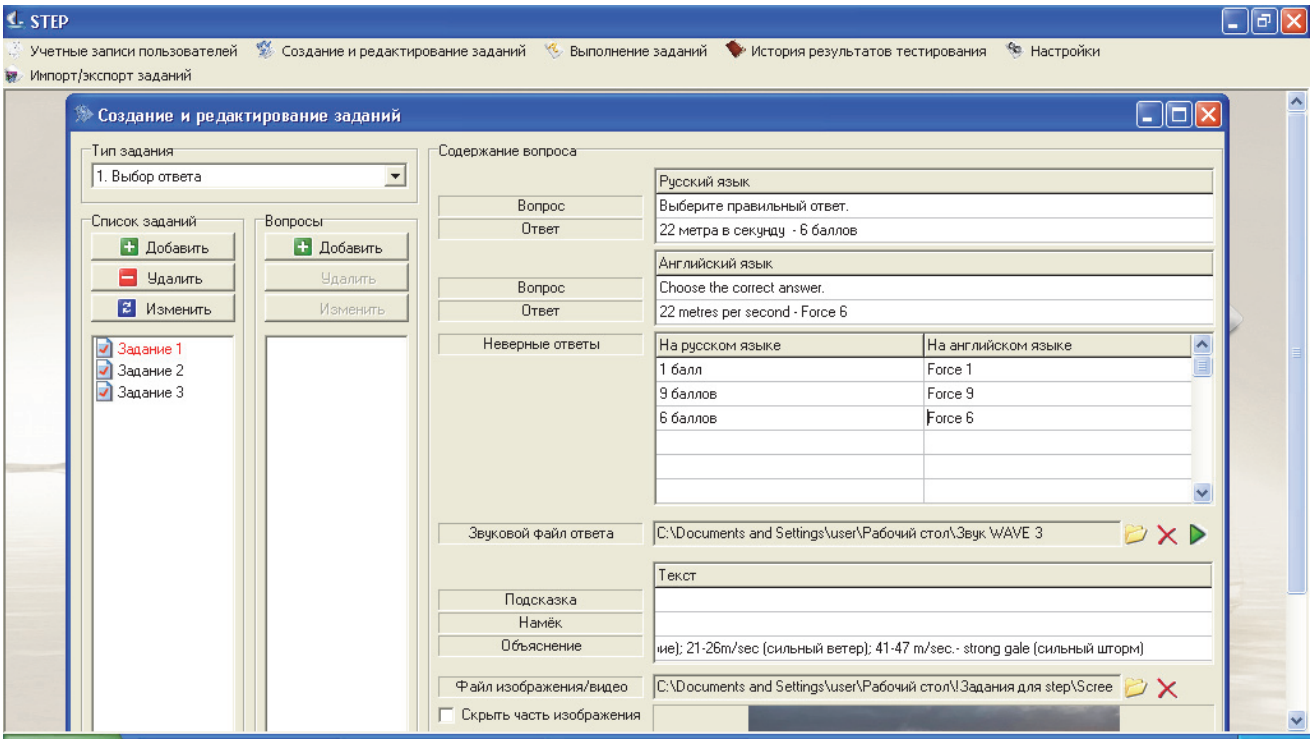



Рис. 3. Создание и редактирование педагогического тестового задания на выбор правильного ответа

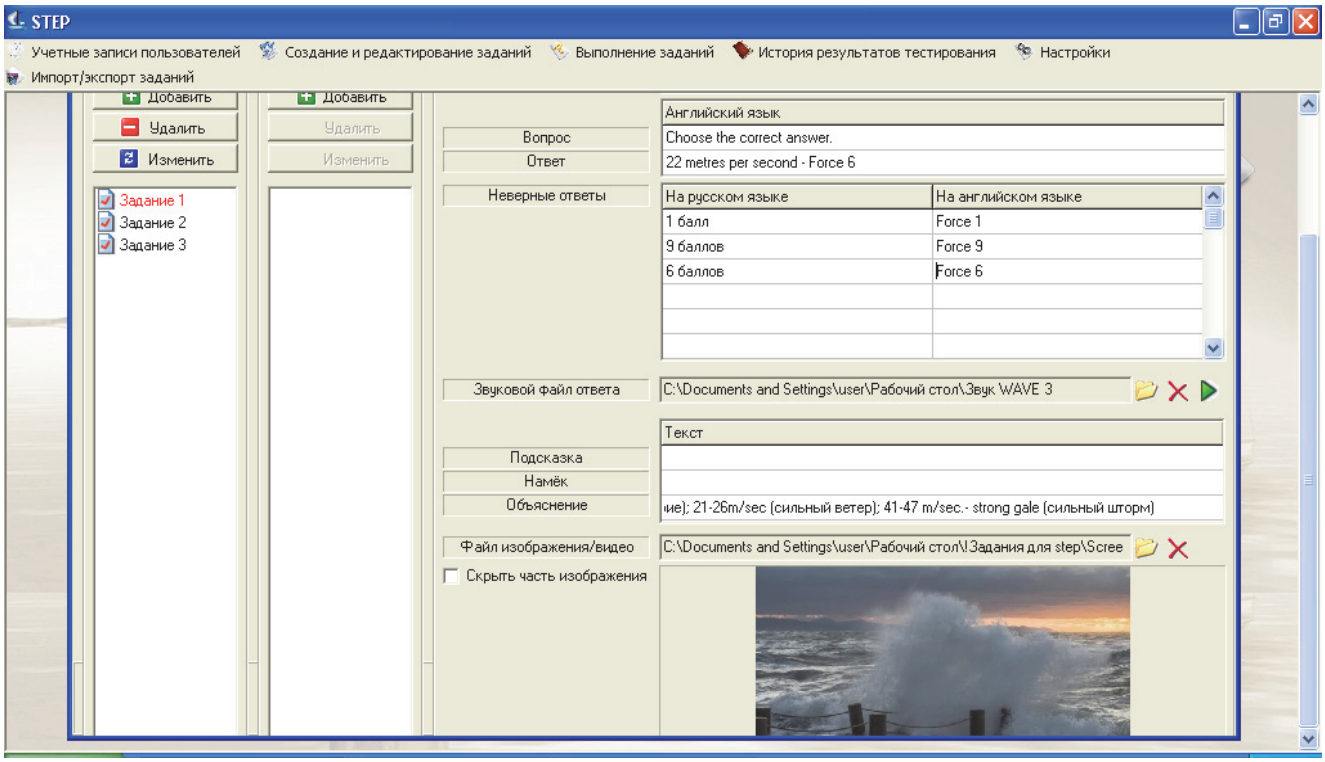



Рис. 4. Заполнение полей для изображения, аудио записи и подсказки с целью выполнения учебного задания

При проведении ориентировочного эксперимента были выбраны контрольная и экспериментальная группы 1-го курса судоводительского и судомеханического факультетов с предоставлением выполнения педагогических тестов открытой и закрытой форм, основной целью которых было усвоение морской терминологии на английском языке. Для анализа результатов представлены данные средних баллов упражнения на электронном образовательном ресурсе (см. табл. 1, 2).

Уровень показателей успешности выполнения тестирования в экспериментальной группе (ЭГ) в период проведения эксперимента был значительно выше в сравнении с контрольной (КГ). Среднее значение балла за весь эксперимент в экспериментальной группе 4,36, а в контрольной – 2,97. Разница в результате составляет 1,39 в пользу ЭГ. Средний балл КГ снизился от 3,07 до 2,88, в то время как в экспериментальной он заметно вырос – от 3,97 до 4,62.

Следует обратить внимание, что при составлении тестовых заданий уровень сложности должен быть базовым, что и учитывалось в процессе эксперимента. Сравнивая результаты всего периода наблюдения, следует отметить, что процент числа правильных ответов в ЭГ на 19,6% больше, чем в КГ. Курсант ЭГ в среднем ошибался на 5,47 раза меньше, чем студент КГ. Относительное уменьшение числа ошибок студента, работающего на компьютере, составляет 2,4. Число ошибок студента ЭГ составляет 41,4% от числа ошибок студента КГ.

Процент правильных ответов в контрольной группе уменьшился до 66,0% к четвертому семестру. В *ЭГ* он увеличился до 93,4%. Среднее абсо-

Таблица 1

Основные результаты экспериментальной группы 111А факультета судоводителей

| *Участники эксперимента* | *2-й семестр* | | | *3-й семестр* | | | *4-й семестр* | | | *Итого:* | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *Средний балл за упр-я на ЭВМ* | *Число правильных ответов в %* | *Среднее число ошибок* | *Средний балл за упр-я на ЭВМ* | *Число правильных ответов* | *Среднее число ошибок* | *Средний балл за упр-я на ЭВМ* | *Число правильных ответов* | *Среднее число ошибок* | *Средний балл за упр-ния на ЭВМ* | *Число правильных ответов* | *Среднее число ошибок* |
| *1.* | 4,66 | 88,9 | 3,33 | 5,00 | 93,3 | 2,00 | 4,66 | 93,3 | 2,00 | 4,66 | 89,7 | 3,08 |
| *2.* | 4,00 | 86,6 | 4,00 | 4,00 | 86,6 | 4,00 | 5,00 | 92,0 | 2,33 | 4,16 | 85,5 | 4,33 |
| *3.* | 4,33 | 87,7 | 3,66 | 4,33 | 86,6 | 4,00 | 4,66 | 90,0 | 3,00 | 4,41 | 87,4 | 3,75 |
| *4.* | 4,66 | 91,0 | 2,66 | 4,66 | 93,3 | 2,00 | 4,66 | 88,9 | 3,33 | 4,50 | 88,3 | 3,50 |
| *5.* | 4,00 | 80,0 | 6,00 | 4,50 | 88,3 | 7,50 | 5,00 | 98,9 | 0,33 | 4,25 | 85,6 | 5,33 |
| *6.* | 4,33 | 87,7 | 3,66 | 4,66 | 86,7 | 4,00 | 4,66 | 95,5 | 1,33 | 4,33 | 86,1 | 4,16 |
| *7.* | 4,66 | 86,7 | 4,00 | 4,66 | 93,3 | 2,00 | 4,50 | 95,5 | 1,33 | 4,54 | 89,4 | 3,17 |
| *8.* | 4,33 | 87,7 | 3,66 | 4,66 | 86,7 | 4,00 | 5,00 | 98,9 | 0,33 | 4,33 | 86,6 | 4,00 |
| *9.* | 4,66 | 90,0 | 3,00 | 5,00 | 96,6 | 1,00 | 5,00 | 98,3 | 0,33 | 4,83 | 94,5 | 1,58 |
| *10.* | 5,00 | 94,4 | 1,66 | 4,50 | 85,0 | 4,50 | 4,00 | 91,1 | 2,66 | 4,54 | 89,3 | 3,21 |
| *11.* | 4,00 | 86,6 | 4,00 | 4,00 | 86,6 | 4,00 | 4,50 | 92,2 | 2,33 | 4,04 | 85,5 | 4,33 |
| *12.* | 3,50 | 75,0 | 7,50 | 3,66 | 78,9 | 6,33 | 3,50 | 80,0 | 6,00 | 3,54 | 77,2 | 6,83 |
| *13.* | 4,50 | 85,0 | 4,50 | 4,66 | 93,3 | 2,00 | 5,00 | 100,0 | 0,00 | 4,54 | 89,6 | 3,12 |
| *Итого* | 4,35 | 86,7 | 3,97 | 4,48 | 88,9 | 3,64 | 4,62 | 93,4 | 1,94 | 4,36 | 87,3 | 3,87 |

Таблица 2

Основные результаты контрольной группы 211Б факультета судомехаников

| *Участники эксперимента* | *2-й семестр* | | | *3-й семестр* | | | *4-й семестр* | | | *Итого:* | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *Средний балл за упр-е (письменное)* | *Число правильных ответов в %* | *Среднее число ошибок* | *Средний балл за упр-е (письменное)* | *Число правильных ответов в %* | *Среднее число ошибок* | *Средний балл за упр-е (письменное)* | *Число правильных ответов в %* | *Среднее число ошибок* | *Средний балл за упр-е (письменное)* | *Число правильных ответов в %* | *Среднее число ошибок* |
| *1.* | 3,00 | 71,7 | 5,66 | 3,00 | 70,0 | 9,00 | 2,33 | 53,3 | 14,00 | 2,78 | 65,0 | 9,55 |
| *2.* | 3,50 | 75,0 | 5,00 | 3,66 | 76,7 | 7,00 | 3,00 | 66,7 | 10,00 | 3,39 | 72,8 | 7,33 |
| *3.* | 2,00 | 46,7 | 16,00 | 2,33 | 56,7 | 13,00 | 2,33 | 56,7 | 13,00 | 2,22 | 53,4 | 14,00 |
| *4.* | 3,00 | 73,3 | 8,00 | 3,00 | 73,3 | 8,00 | 3,00 | 70,0 | 9,00 | 3,00 | 72,2 | 8,33 |
| *5.* | 2,66 | 63,3 | 11,00 | 2,33 | 50,0 | 13,33 | 3,00 | 67,8 | 10,00 | 2,66 | 60,4 | 11,44 |
| *6.* | 3,50 | 75,0 | 5,00 | 3,66 | 77,8 | 6,66 | 3,66 | 78,9 | 6,33 | 3,61 | 77,2 | 6,00 |
| *7.* | 3,50 | 75,0 | 5,00 | 3,33 | 73,3 | 8,00 | 3,00 | 68,9 | 9,33 | 3,28 | 72,4 | 7,44 |
| *8.* | 4,00 | 80,0 | 6,00 | 2,66 | 65,5 | 10,33 | 2,66 | 63,3 | 11,00 | 3,11 | 69,6 | 9,11 |
| *9.* | 2,33 | 56,7 | 13,00 | 3,00 | 73,3 | 8,00 | 3,00 | 72,2 | 8,33 | 2,78 | 67,4 | 9,78 |
| *10.* | 3,33 | 74,4 | 7,66 | 3,00 | 66,7 | 10,00 | 3,33 | 73,3 | 8,00 | 3,22 | 71,5 | 8,55 |
| *11.* | 3,00 | 70,0 | 9,00 | 2,66 | 62,2 | 11,33 | 2,33 | 55,5 | 13,33 | 2,66 | 62,6 | 11,22 |
| *Итого* | 3,07 | 69,2 | 8,30 | 2,97 | 67,8 | 9,51 | 2,88 | 66,0 | 10,21 | 2,97 | 67,7 | 9,34 |

лютное число ошибок студента в одной работе группы изменялось по семестрам – в экспериментальной группе от 5,94 до 1,94, в контрольной – от 8,30 до 10,21.

Приведенные выше результаты эксперимента позволяют сделать вывод, что применение компьютера на практических занятиях способствует эффективному запоминанию новой языковой информационной базы для дальнейшего ее применения в ситуациях профессиональной деятельности, моделируемых в процессе интеграции спецпредметов и иностранного языка на тренажерах в ходе деловых игр.

Таким образом, несмотря на разнообразие терминологических подходов к понятию урока с помощью компьютерной поддержки, он является целостным фрагментом процесса обучения, все компоненты которого должны быть подчинены определенным целям и задачам. При планировании компьютерного урока следует учитывать его сложную дидактическую структуру и возможности использования средств информационных компьютерных технологий. Управляя процессом обучения, преподавателю необходимо контролировать процесс изменения уровней развития знаний, умений и навыков обучающихся, а также их воспитанности и компетентности, применяя адекватные методы контроля и оценивания.

Большое значение имеет использование компьютерных технологий в учебном процессе для формирования компетенций, включающих знание иностранного языка на уровне, необходимом для выполнения профессиональных обязанностей. Преодолевается языковой барьер применения терминологии при осуществлении радиообмена со специалистами иностранных портов, ведении деловой переписки и прохождении нейтральных вод.

В этой связи авторская компьютерная программа STEP имеет ряд преимуществ по сравнению с имеющимися в свободном интернет-доступе языковыми программами, поскольку повышает эффективность усвоения учебного материала в рамках концептуальных требований к современному учебному занятию по английскому языку в морском вузе, обладая широким набором опций и создавая условия для прохождения не только тренинга, но и контроля знаний обучающихся всех курсов и уровней подготовки по дисциплинам иностранного, морского, морского технического английского языка, что было доказано в процессе проведения ориентировочного эксперимента.

Библиографический список

1. Ушинский К.Д. *Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии*. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2004.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
3. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. *Управление образовательными системами:* учебное пособие. Москва: Академия, 2002.
4. Федулов Ю.П. *Организация учебной деятельности в вузе и методика преподавания в высшей школе*. Краснодар: КубГАУ, 2019.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 26.05.05 «Судовождение»*. Available at: https://base.garant.ru/71917998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
6. *О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации*. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 г. № 490. Available at http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731
7. *Национальный стандарт РФ ГОСТ Р 71476-2024 (ИСО/МЭК 22989:2022) «Искусственный интеллект»*. Available at: https://www.garant.ru/files/7/7/1799577/natsionalniy_standart_rf_gost_r_71476_2024_iso_mek_22989_2022_iskusstvenniy_inte
8. Филоненко В.А., Манецкая С.В., Астадурьян А.П., Задорожная Е.Ю., Кравченко А.И. Искусственный интеллект и развитие иноязычной морской компетенции. *Социально-гуманитарные науки и культурные процессы в современном обществе:* тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции. Ульяновск, 2025: 431–434.
9. Подласый И.П. *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов*. Москва: ВЛАДОС-пресс, 2004.
10. Ибрагимов Г.И., Мусина Л.М. *Урок в условиях диверсификации среднего профессионального образования*. Казань, 2002.
11. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. *Теория обучения*: Москва: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
12. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 26.05.06 «Эксплуатация судовых энергетических установок» по специальности*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-26-05-06-ekspluataciya-sudovyh-energeticheskih-ustanovok-192/
13. Аванесова Т.П., Хекерт Е.В., Кузнецова Ю.С., Анализ целесообразности как основного педагогического принципа использования компьютерных технологий в процессе обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 1 (116): 147–152.
14. Аванесова Т.П., Пашкульский Д.Г., Гриценко Л.А. *Students Teaching English Programme (STEP): регистрационная программа для ЭВМ № 010613422*. Москва: ФГУ ФИПС, 2010.

References

1. Ushinskij K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniya: opyt pedagogicheskoj antropologii*. Moskva: FAIR-PRESS, 2004.
2. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
3. Shamova T.I., Davydenko T.M., Shibanova G.N. *Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami:* uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2002.
4. Fedulov Yu.P. *Organizaciya uchebnoj deyatel'nosti v vuze i metodika prepodavaniya v vysshej shkole*. Krasnodar: KubGAU, 2019.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 26.05.05 «Sudovozhdenie»*. Available at: https://base.garant.ru/71917998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/
6. *O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 10.10.2019 g. № 490. Available at http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731
7. *Nacional'nyj standart RF GOST R 71476-2024 (ISO/M`EK 22989:2022) «Iskusstvennyj intellekt»*. Available at: https://www.garant.ru/files/7/7/1799577/natsionalniy_standart_rf_gost_r_71476_2024_iso_mek_22989_2022_iskusstvenniy_inte
8. Filonenko V.A., Maneckaya S.V., Astadur'yan A.P., Zadorozhnaya E.Yu., Kravchenko A.I. Iskusstvennyj intellekt i razvitie inoyazychnoj morskoj kompetencii. *Social'no-gumanitarnye nauki i kul'turnye processy v sovremennom obschestve:* tezisy dokladov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ul'yanovsk, 2025: 431-434.
9. Podlasyj I.P. *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov*. Moskva: VLADOS-press, 2004.
10. Ibragimov G.I., Musina L.M. *Urok v usloviyah diversifikacii srednego professional'nogo obrazovaniya*. Kazan', 2002.
11. Grebenyuk O.S., Grebenyuk T.B. *Teoriya obucheniya*: Moskva: Izdatel'stvo VLADOS-PRESS, 2003.
12. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 26.05.06 «`Ekspluataciya sudovyh `energeticheskih ustanovok» po special'nosti*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-26-05-06-ekspluataciya-sudovyh-energeticheskih-ustanovok-192/
13. Avanesova T.P., Hekert E.V., Kuznecova Yu.S., Analiz celesoobraznosti kak osnovnogo pedagogicheskogo principa ispol'zovaniya komp'yuternyh tehnologij v processe obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2026; № 1 (116): 147-152.
14. Avanesova T.P., Pashkul'skij D.G., Gricenko L.A. *Students Teaching English Programme (STEP): registracionnaya programma dlya `EVM № 010613422*. Moskva: FGU FIPS, 2010.

*Статья поступила в редакцию 17.03.26*

УДК 378.147:34:656.61 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-259-262

***Asilyan L.V.,*** *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: liliyaasilyan95@bk.ru*

**PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMING THE LEGAL CULTURE OF CADETS OF THE MARITIME UNIVERSITY.** The article examines the development of a legal culture among maritime university cadets as a key component of their professional competence. The author substantiates the need to develop and implement a comprehensive pedagogical methodology that takes into account the specifics of maritime activities. The objective of the study is to develop and test an effective pedagogical methodology aimed at developing a legal culture among maritime university cadets. The proposed methodology is based on an integrative and activity-based approach and includes target-based, content-based, procedural, and evaluative modules. The author also places particular emphasis on modeling legal situations, using case studies and various simulators. The implementation of this methodology results in the development of cadets as subjects of legal activity, capable of making responsible decisions within the legal framework. Thus, the developed methodology is aimed at training highly qualified maritime specialists whose work will be excellent not only in the technical but also in the legal arena.

*Key words:* **legal culture, pedagogical technology, maritime university, cadet, professional training, maritime law**

***Л.В. Асилян****, соискатель, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: liliyaasilyan95@bk.ru*

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассматривается проблема формирования правовой культуры курсантов морского университета как основного компонента их профессиональной компетентности. Автор обосновывает необходимость разработки и внедрения целостной педагогической технологии, которая учитывала бы специфику морской деятельности. Цель исследования – разработка и апробация эффективной педагогической технологии, которая направлена на формирование правовой культуры курсантов морского университета. Предлагаемая технология построена на интегративном и деятельностном подходах и включает целевой, содержательный, процессуальный и оценочный блоки. Также автором уделяется особое внимание моделированию правовых ситуаций, использованию кейс-метода и различных симуляторов. Результатом внедрения технологии является становление курсанта как субъекта правовой деятельности, который способен принимать ответственные решения в условиях права. Таким образом, разработанная технология направлена на подготовку высококвалифицированных морских специалистов, чья деятельность будет превосходной не только в техническом, но и правовом поле.

*Ключевые слова:* **правовая культура, педагогическая технология, морской вуз, курсант, профессиональная подготовка, морское право**

Актуальность исследования обусловлена комплексом факторов:

– *международно-правовой аспект:* ужесточение экологических стандартов, борьба с пиратством и терроризмом на море требует от будущих судоводителей, судомехаников безупречного знания и соблюдения международного морского права (SOLAS, ПДНВ и др.);

– *национальный интерес:* обеспечение экономической безопасности и обороноспособности страны через подготовку юридически грамотных специалистов морского флота;

– *профессиональный дефицит:* анализ инцидентов на море (аварии, правовые конфликты в портах, задержания судов) часто указывает на недоста-

точную правовую подготовку экипажей, их неумение действовать в сложных юридических ситуациях;

– *педагогическая потребность:* традиционные методы преподавания юридических дисциплин (лекции) не обеспечивают формирования практической правовой культуры;

– *требования ФГОС и профессиональных стандартов:* необходимость внедрения компетентностного подхода, где правовая культура является ключевой профессиональной компетенцией.

Цель исследования – разработка и апробация эффективной педагогической технологии, которая направлена на формирование правовой культуры курсантов морского университета.

Объект исследования – педагогический процесс в условиях морского университета, который направлен на целенаправленное формирование правовой культуры курсантов.

Для реализации этой цели выделяются следующие задачи:

– раскрыть сущность, внутреннюю структуру и профессиональную специфику понятия «правовая культура курсантов морского университета» в контексте будущей профессиональной деятельности;

– изучить существующие технологии формирования правовой культуры;

– провести диагностику исходного уровня правовой культуры курсантов на различных курсах обучения;

– разработать модель педагогической технологии;

– экспериментально проверить эффективность предложенной технологии и проанализировать результаты ее внедрения.

Научная новизна заключается в конкретизации понятия «правовая культура» применительно к курсантам-инженерам морского вуза, разработке авторской педагогической технологии.

Теоретическая значимость научной статьи состоит в развитии теории и методики профессионального педагогического образования за счет:

– расширения понятийного аппарата в области формирования правовой культуры применительно к морским инженерным специальностям;

– создание структурно-функциональной модели педагогической технологии, пригодной для трансляции в другие области инженерного образования, где высоки требования нормативного регулирования.

Практическая значимость статьи заключается в создании эффективного моста между теорией права и инженерной практикой. Она предоставляет морскому вузу конкретный путь для подготовки не просто технических исполнителей, а ответственных, юридически грамотных специалистов, которые способны обеспечить безопасную, законную и экономически эффективную эксплуатацию судов в современных условиях.

Методологическую базу исследования образует совокупность взаимодополняющих методов: общенаучных – анализ, аналогия, обобщение педагогического опыта; специально-юридических – формально-юридический и сравнительно-правовой; эмпирических – анкетирование.

**Сущность и структура правовой культуры курсанта морского вуза в контексте педагогической технологии**

Построение действенной педагогической технологии невозможно без чёткого понимания того, что именно подлежит формированию, то есть без содержательного анализа самого понятия «правовая культура» применительно к специфике подготовки морских специалистов. В наиболее общем значении данное понятие охватывает совокупность ценностей, устойчивых установок, убеждений и типичных моделей поведения, посредством которых регулируется взаимодействие личности, общества и государства в правовой плоскости. Следовательно, в контексте курсантов морского университета, правовая культура – это специфическая форма проявления общей правовой культуры, которая обусловлена особенностями их будущей профессии [1, с. 294].

В рамках данного исследования под *правовой культурой курсантов морского университета* понимается интегративное личностно-профессиональное образование, обеспечивающее готовность осуществлять морскую деятельность в строгом соответствии с правовыми нормами, осознавая их ценность и социальную значимость.

*Структура* данного феномена включает три взаимосвязанных компонента:

*1. Когнитивный компонент:* система знаний международных конвенций, таких как SOLAS, MARPOL, ПДНВ и др., национального морского и трудового законодательства, основ административного права. Это структурированная «правовая карта» профессии.

*2. Деятельностный компонент:* умения, навыки применения правовых знаний в стандартных и нестандартных профессиональных ситуациях: ведение судовой документации, взаимодействие с портовыми властями, действия при инцидентах и расследованиях, работа с судоходными компаниями.

*3. Ценностно-мотивационный и рефлексивный компонент:* сформированное правосознание, убежденность в верховенстве права как основы безопасности и профессиональной этики моряка, способность к правовой самооценке.

Специфика правовой культуры моряка определяется уникальным контекстом его работы:

– *экстерриториальность и верховенство международного права;*

– *высокий уровень риска и ответственности* (за жизнь людей, сохранность груза, экологию);

– *автономность и необходимость принятия самостоятельных решений;*

– *кросс-культурная коммуникация* в многонациональных экипажах и с иностранными официальными лицами.

Правовая культура будущего морского специалиста – это не статичная совокупность усвоенных норм, а живое профессиональное качество, которое шлифуется на протяжении всей карьеры. Её воспитание сводится к тому, чтобы внешние правовые предписания постепенно превращались в личные ориентиры, определяющие поведение человека в профессиональных ситуациях.

Что касается понятия «педагогическая технология», его история в отечественной науке восходит к 1920-м годам. Среди тех, кто разрабатывал эту проблематику, – В.М. Бехтерев, А.А. Ухтомский, С.Т. Шацкий; тогда речь шла о целенаправленном соединении различных педагогических приёмов ради упорядоченной и продуктивной организации занятий. Позднее, уже в середине прошлого столетия, этот круг идей был подхвачен зарубежными учёными – П.Д. Митчеллом, М. Кларком, Т. Сакамото и их коллегами.

Сегодня дефиниций данного понятия накопилось немало, и каждая из них высвечивает ту или иную его грань. В.С. Безрукова усматривает в педагогической технологии прежде всего живое, творческое взаимодействие «компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников» [2, с. 90] – педагогов и обучающихся. В.П. Беспалько трактует её иначе – как содержательную технику воплощения учебного процесса в жизнь [3].

Анализ приведенных и иных дефиниций позволяет резюмировать, что термин «педагогическая технология» рассматривается учеными в различных аспектах: деятельностном, системном, процессуальном, управленческом.

В контексте данной работы «педагогическая технология» рассматривается как явление, предполагающее:

– вытеснение ситуативного, непродуманного педагогического действия из образовательной и воспитательной практики [4];

– заблаговременную разработку всех элементов образовательного и воспитательного процесса с учащимися, включающую структуру и содержание взаимодействия с учащейся молодежью, обеспечивающую гарантированное стабильное достижение запланированных результатов;

– введение систематической диагностики и мониторинга как инструментов беспристрастной оценки того, насколько полно реализованы намеченные цели.

Таким образом, сущность педагогической технологии заключается в ее инструментально-проектном характере, который направлен на перевод педагогической теории в плоскость гарантированной практики. Важнейшей отличительной чертой данного подхода выступает наличие обратной связи, реализуемой через системную диагностику и мониторинг. Такая модель педагогической технологии охватывает не только содержание учебного материала, но и все аспекты взаимодействий «педагог – обучающийся».

**Исходный уровень правовой культуры курсантов: методы и результаты констатирующей диагностики**

Для определения исходного состояния и обоснования необходимости новой педагогической технологии был проведен констатирующий срез среди курсантов 1-го курса судомеханического факультета (n = 114) одного из ведущих морских университетов страны. Диагностика проводилась по трем компонентам с использованием методов, адаптированных под специфику будущей профессиональной деятельности:

***1. Когнитивный компонент (знания):***

– *метод:* письменное тестирование по ключевым ключевых правовым нормам (международное законодательство и национальное: SOLAS, MARPOL, ПДНВ, КТМ РФ);

– *цель:* оценка уровня усвоения теоретических правовых знаний, имеющих непосредственное отношение к будущей инженерной деятельности.

***2. Деятельностный компонент (умения и навыки):***

– *метод:* решение профессиональных кейсов, основанных на реальных инцидентах (например, «Обнаружение несоответствия параметров топлива при бункеровке требованиям Приложения VI MARPOL. Алгоритм действий и взаимодействия с капитаном, судовым агентом и поставщиком топлива») и др.;

– *цель:* выявление способности применять правовые знания для анализа ситуации, принятия решений и оформление необходимых документов.

***3. Ценностно-мотивационный компонент (установки и отношения):***

– *метод:* анкетирование и метод незаконченных предложений, направленных на изучение внутренней мотивации к соблюдению норм, понимания личной ответственности и правосознания в профессиональном контексте.

– *цель:* определение доминирующих ценностных ориентаций и мотивов правомерного/неправомерного поведения в смоделированных условиях.

Результаты констатирующего среза показали следующую картину:

– по когнитивному компоненту преобладают низкий и средний уровни. Курсанты демонстрируют фрагментарные, декларативные знания. Нормы международных конвенций, непосредственно затрагивающие техническую эксплуатацию (например, требования MARPOL к оборудованию), известны менее чем 30% опрошенных;

– по деятельностному компоненту выявлен критически низкий уровень. Более 85% респондентов не смогли предложить юридически корректный алго-

ритм действий в кейсовой ситуации или допускали грубые ошибки в предлагаемых документах. Знания не трансформируются в умения;

– по ценностно-мотивационному компоненту доминирует внешняя мотивация (страх наказания, административное давление). Уровень внутренней убежденности в необходимости правомерного поведения как основы профессиональной репутации и безопасности низкий. Правовая культура воспринимается не как личная ценность и инструмент профессионала, а как набор внешних ограничений [5].

Результаты диагностики подтвердили наличие острого «технико-юридического разрыва» уже на начальном этапе обучения. Преобладает пассивная модель, которая не формирует профессионально значимые правовые компетенции. Полученные данные являются объективным основанием для разработки и внедрения активной, практико-ориентированной педагогической технологии, направленной на интеграцию правовой компоненты в ядро инженерного мышления будущих судомехаников.

**Разработка модели педагогической технологии**

На основе выявленных проблем теоретического анализа была разработана модель контекстно-процедурной педагогической технологии формирования правовой культуры.

Авторская модель представляет собой целостную систему, состоящую из взаимосвязанных концептуального, содержательного, процессуального и диагностического блоков (рис. 1).

*1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ БЛОК (философия и основания модели)*

*(Цель: профессионально-правовая культура)*

⇩

*2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК (Что формируем?)*

*(3 компонента: когнитивный, деятельностный, ценностный)*

⇩

*3. ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК (Как формируем?)*

*(Принципы → методы: кейсы, игры, практикумы )*

⇩

*4. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК (как оцениваем результативность?)*

*(Критерии и уровни → Инструменты )*

⇩

*5. РЕЗУЛЬТАТ: курсант, готовый к правомерной профессиональной деятельности.*

Рис. 1. Модель педагогической технологии

Предложенная модель представляет собой замкнутый педагогический цикл: «цель – содержание – процесс – диагностика – результат». Ее внедрение позволяет трансформировать традиционное обучение в процесс целенаправленного формирования профессионально-правовой культуры, где значение права становится для будущего судомеханика не абстрактной теорией, а практическим инструментом ежедневной безопасной работы.

**Экспериментальная проверка эффективности технологии**

На базе Государственного морского университета был проведен педагогический эксперимент в рамках дисциплины «Основы российской государственности» с участием 114 курсантов 1-го курса судомехаников, разделенных на контрольную (КГ 57 чел., традиционное обучение) и экспериментальную (ЭГ 57 чел., обучение по новой технологии) группы. Эксперимент длился один семестр и включал три этапа.

*Контрольная группа* обучалась по традиционной методике, основанной на лекционно-семинарской форме с акцентом на теоретическое усвоение правовых норм. *Экспериментальная группа* обучалась с применением авторской технологии, которая направлена на интеграцию правовых знаний в контексте профессиональной деятельности через активные и имитационные методы.

*1 этап – констатирующий.*

*Цель:* диагностика и фиксация основного уровня сформированности компонентов правовой культуры в обеих группах до начала воздействия.

*Содержание и методы:* проведена идентичная выходная диагностика в КГ И ЭГ по трем компонентам:

– когнитивный: письменное тестирование на знание ключевых норм, таких как SOLAS, MARPOL, КТМ РФ;
– деятельностный: решение профессиональных кейсов.
– ценностно-мотивационный: тестирование.

Полученные исходные данные, подтвердившие статистическую однородность групп по всем указанным параметрам перед началом эксперимента. Уровень правовой культуры в обеих группах был оценен как преимущественно низкий.

*2 этап – формирующий.*

*Цель:* апробация и реализация новой педагогической технологии в ЭГ при сохранении традиционного подхода в КГ.

Содержание работы в экспериментальной группе (ЭГ): в рамках дисциплины «Основы российской государственности» был внедрен профессионально-контекстный модуль «Правовое обеспечение деятельности судового механика». Технология включала:

– *метод интерактивных лекций:* теория подавалась через призму реальных инцидентов (разлив нефти, аварии из-за несоблюдения правил технической эксплуатации);

– *метод кейс-стади и ситуационного анализа:* углубленная работа с профессиональными кейсами (например, процедура оформления несчастного случая в рейсе и др.). Акцент делался на алгоритмизации действий и документировании;

– *деловые и ролевые игры:* моделирование процедур, например, взаимодействие с портовым инспектором, проведение внутреннего расследования и т. д.;

– *работа с нормативными документами:* практикумы по поиску и анализу конкретных статей конвенций, кодексов, уставов службы на судах.

Содержание работы в контрольной группе (КГ): обучение велось по стандартной программе: лекции по основам правовой системы РФ, семинары/практические занятия с обсуждением общих понятий права, устные опросы и письменные работы теоретического характера.

*3 этап – контрольный.*

*Цель:* оценка эффективности экспериментального воздействия путем выявления динамики и сравнения итогового уровня сформированности правовой культуры в КГ и ЭГ.

Содержание и методы: по окончании семестра проведена итоговая диагностика, аналогичная констатирующему срезу, с использованием равноценных по сложности, но не идентичных заданий (для исключения эффекта «заучивания»):

– итоговое тестирование на знание правовых норм;
– решение новых комплексных кейсов;
– повторное анкетирование (с включением вопросов на рефлексию).

*Обработка данных:* результаты констатирующего и контрольного срезов были подвергнуты сравнительному анализу (качественному и количественному, включая методы математической статистики для определения достоверности различий). Оценивалась как внутригрупповая динамика (прогресс каждой группы), так и межгрупповые различия между КГ и ЭГ на выходе из эксперимента.

Таким образом, трехэтапная организация эксперимента позволила с высокой степенью валидности установить причинно-следственную связь между применением разработанной педагогической технологии и изменениями в уровне правовой культуры будущих судомехаников [6].

Правовая культура курсанта морского университета – это сложное, контекстно обусловленное профессиональное качество, требующее целенаправленного формирования через интеграцию правового знания в профессиональную деятельность. Анализ существующей практики выявил недостаточность традиционной информационно-репродуктивной модели, ведущей к формализации знаний и правовому инфантилизму выпускников.

Разработанная модель контекстно-процедурной педагогической технологии представляет собой системное решение, переносящее акцент с запоминания норм на проживание профессионально-правовых ситуаций, формирование алгоритмического мышления и ценностных установок.

Представленная педагогическая технология доказала свою практическую значимость. Статистически значимое превосходство экспериментальной группы по когнитивным, деятельностным и ценностным показателям свидетельствует о том, что технология успешно формирует именно прикладную правовую культуру, а не набор абстрактных знаний. Результатом реализации данной технологии станет выпускник, который не боится правового поля, а уверенно в нем ориентируется. Такой специалист минимизирует риски судовладельца, защитит свои права и будет способствовать сохранению морской и окружающей среды, а также укрепит репутацию отечественных моряков на международном уровне. Данная педагогическая технология предоставляет профессорско-преподавательскому составу морского университета структурированный инструмент для целенаправленного формирования не только информированного специалиста, но и правокультурного.

Материалы исследования и разработанная модель могут быть использованы для модернизации учебных планов и рабочих программ юридических и специальных дисциплин в морских вузах, а также в системе повышения квалификации командного состава морского флота.

Библиографический список

1. Асилян Л.В. Сущностные основы и особенности формирования правовой культуры курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 6 (115): 293–295. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-293-295
2. Безрукова В.С. *Словарь нового педагогического мышления*. Екатеринбург: Гефест, 1992.

3. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика, 1989.
4. Томилин А.Н. Педагогическая стратегия формирования познавательного интереса у курсантов морского вуза к конвенционной подготовке. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 392–396.
5. Асилян Л.В., Томилин А.Н. Особенности разработки вариативного курса «Правовая культура» для курсантов морского университета. *Advances in Science and Technology*: сборник статей LXXIV Международной научно-практической конференции. Москва: ООО «Актуальность.РФ», 2026: 184–186.
6. Асилян Л.В. Интеграция программно-диагностического подхода в систему воспитательной работы морского вуза. *Транспорт Российской Федерации. Журнал о науке, практике, экономике*. 2026; № 1 (1): 68–71.

References

1. Asilyan L.V. Suschnostnye osnovy i osobennosti formirovaniya pravovoj kul'tury kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 6 (115): 293-295. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-293-295
2. Bezrukova B.C. *Slovar' novogo pedagogicheskogo myshleniya*. Ekaterinburg: Gefest, 1992.
3. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii*. Moskva: Pedagogika, 1989.
4. Tomilin A.N. Pedagogicheskaya strategiya formirovaniya poznavatel'nogo interesa u kursantov morskogo vuza k konvencionnoj podgotovke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 392-396.
5. Asilyan L.V., Tomilin A.N. Osobennosti razrabotki variativnogo kursa «Pravovaya kul'tura» dlya kursantov morskogo universiteta. *Advances in Science and Technology*: sbornik statej LXXIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: OOO "Aktual'nost'.RF", 2026: 184-186.
6. Asilyan L.V. Integraciya programmno-diagnosticheskogo podhoda v sistemu vospitatel'noj raboty morskogo vuza. *Transport Rossijskoj Federacii. Zhurnal o nauke, praktike, `ekonomike*. 2026; № 1 (1): 68-71.

*Статья поступила в редакцию 17.03.26*

УДК 377.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-262-264

***Vesninova E.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: nauka.helen@mail.ru*

**PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF THE THEORY AND PRACTICE OF STUDYING PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE PROCESSES.** The article examines a problem of contradiction between innovative processes initiated in secondary vocational education and existing methodological approaches to studying pedagogical experience. The article is dedicated to a comprehensive study of the analytical activities of teachers in vocational educational organizations under modernization conditions. The objective of the article is to analyze the study of pedagogical experience characterizing teachers' activities and to identify its prognostic potential. The methodological foundations used include Ya.S. Turbovsky's diagnostic concept, the systems approach, as well as the principles of linearity and nonlinearity of processes in education. The author concludes that the prospects for the development of theory and practice are linked to reorienting methodological support towards forming mechanisms for reflexive management of one's own professional development. The idea is substantiated that it is necessary to supplement the essential characteristics of experience with a prognostic component. The research results can serve as a theoretical foundation for further methodological and scientific research work in the field of pedagogical sciences.

*Key words:* **pedagogical experience, pedagogical practice, analysis, innovative processes, advanced training, forecasting**

***Е.Н. Веснинова**, канд. пед. наук, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского, г. Санкт-Петербург, E-mail: nauka.helen@mail.ru*

# ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

В данной статье рассматривается проблема противоречия между инициируемыми инновационными процессами в среднем профессиональном образовании и существующими методологическими подходами к изучению педагогического опыта. Статья посвящена комплексному исследованию аналитической деятельности педагогов профессиональных образовательных организаций в условиях модернизации. Целью статьи является анализ изучения педагогического опыта, характеризующего деятельность педагогов, и выявление его прогностического потенциала. В качестве методологических оснований использованы диагностическая концепция Я.С. Турбовского, системный подход, а также принципы линейности и нелинейности процессов в образовании. Автор приходит к выводу, что перспективы развития теории и практики связаны с переориентацией методического сопровождения на формирование механизмов рефлексивного управления собственным профессиональным развитием. Обосновывается мысль о том, что необходимо дополнение сущностной характеристики опыта прогностическим компонентом. Результаты исследования могут стать теоретическим основанием для дальнейшей методической и научно-исследовательской работы в области педагогических наук.

*Ключевые слова:* **педагогический опыт, педагогическая практика, анализ, инновационные процессы, опережающая подготовка, прогнозирование**

Наука неизменно отмечала роль анализа педагогического опыта в повышении качества образовательного процесса. Много усилий и внимания уделяет этим вопросам и практика. Данная проблема приобретает особую актуальность в связи с необходимостью осмысления и трансляции опыта, возникающего в условиях инновационных процессов профессионального образования. Для эффективной подготовки квалифицированного специалиста в Российской Федерации инициированы национальные и федеральные проекты, такие как «Кадры», «Образование для рынка труда», «Профессионалитет» и другие. Перечисленные выше тенденции ориентируют педагогов среднего профессионального образования (СПО) к прогнозированию путей развития профессиональных компетенций обучающихся.

Без определения «точки отсчета» для конкретного коллектива и каждого его представителя невозможно обеспечить продвижение вперед, реальную динамику развития, основанную на практическом и эффективном удовлетворении профессиональных потребностей. Это обстоятельство определяет изменение личностного отношения педагога к анализу педагогической деятельности, превращая его в средство повышения профессионального уровня. Вместе с тем педагогическая практика показывает, что декларируемая ценность опыта часто не подкреплена инструментарием его объективного изучения. Педагогический опыт либо отождествляется с практикой как таковой, либо сводится к методическим наработкам, что не позволяет зафиксировать его продуктивную основу.

Актуальность данного исследования обусловлена существующим противоречием. С одной стороны, система профессионального образования инициирует инновационные процессы, требующие от педагога качественных содержательных решений. С другой стороны, методологические подходы исследования опыта не учитывают прогностический потенциал деятельности педагога.

Теоретическим основанием для нас выступает статья А.Г. Асмолова, базирующаяся на выводах Ю.В. Громыко и П.Г. Щедровицкого о трех целевых областях проектирования программ развития образования: сфера образования как более консервативная и линейная, образовательное пространство и образовательная среда как более динамичные и нелинейные образования [1]. Адаптивность педагогического опыта, на наш взгляд, во многом определяется тем, насколько педагог способен выйти за рамки «сферы» и начать действовать в логике «пространства» и «среды», используя их ресурсы.

Теоретический обзор источников подтверждает неоднозначность толкования понятия «педагогический опыт». Так, Э.И. Моносзон рассматривал опыт преимущественно как результат воспитания, образования и обучения, выраженный в качествах личности обучающегося. В.И. Войтко определял опыт как связующую «подструктуру» между теорией и практикой, выраженную в совокупности знаний и умений педагога, приобретенных в процессе обучения и воспитания [2]. П.А. Бойкова и Л.К. Гребенкина акцентировали внимание на экспериментальном компоненте педагогического опыта, связанном с поиском новых форм и методов обучения и воспитания [3]. И.Г. Боронилова, проводя ретроспективный анализ,

раскрывает многогранность понятия, включающего как новаторские элементы, так и стабильные, воспроизводимые образцы деятельности [4]. Как отмечает Я.С. Турбовской, опыт есть «остановленный момент практики», материализованный след деятельности, который может и должен быть изучен диагностически. Анализ источников показывает, что содержание понятия «педагогический опыт» не является статичным и претерпевает изменения, отражая смену образовательных парадигм. В этой связи значение приобретают исследования инновационной деятельности в профессиональном образовании А.П. Беляевой, А.Я. Найна, А.М. Новикова и других, в рамках которых опыт рассматривается как источник опережающего развития практики, его ориентированность на формирование у обучающихся компетенций, актуальных для текущего и прогнозируемого состояния профессиональных компетенций.

Цель работы заключается в описании результатов исследования педагогического опыта, характеризующего аналитическую деятельность педагогов СПО.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: а) выявить и обосновать методологические подходы, дополняющие представление о сущности педагогического опыта; б) разработать диагностический инструментарий; в) представить и аргументировать результаты исследования.

Научная новизна определяется тем, что расширено теоретическое представление о педагогическом опыте как носителе прогностического потенциала деятельности педагога СПО.

Практическая значимость состоит в том, что проведенное исследование может стать теоретическим основанием для дальнейшей методической и научно-исследовательской работы в области педагогических наук.

Проводимое исследование базируется на следующих методологических основаниях:

– во-первых, это концепция изучения педагогического опыта на диагностической основе, разработанная Я.С. Турбовским. В основе концепции лежит разведение понятий «педагогическая практика» как процессуальной характеристики деятельности и «педагогический опыт» как результата этого процесса. Согласно данному подходу, опыт состоит из двух взаимосвязанных подструктур – личной (субъективированной, воплощающей индивидуальные качества педагога, его стиль, смыслы) и обезличенной (объективированной), отражающей методики, технологии, описания, пригодные для анализа и трансляции. Следуя традиции К.Д. Ушинского, мы рассматриваем обобщение опыта как процесс «выведения мысли из факта», классификацию явлений по существенным признакам. Диагностический подход позволяет перевести субъективные ощущения педагога в плоскость объективных данных, что дает возможность выявить не только «вес проблемы» – количественную меру затруднений, но и инфраструктуру педагогического опыта;

– во-вторых, проблема исследования инновационных процессов в образовании относится к числу тех, которые требуют системного анализа. Системный подход как способ исследования целесообразен, когда в исследуемом объекте необходимо соотнести между собой его части или части и целое, установить взаимосвязь между внешними и внутренними факторами. Изучение опыта целесообразно начинать с анализа внешнего вызова (технологического, социального, кадрового). Опыт исследуется в системе его связей с конкретной образовательной средой, запросами работодателей, особенностями контингента обучающихся. Это позволяет оценить его внутреннюю эффективность и контекст;

– в-третьих, это понятие линейного процесса, в рамках которого предполагается, что результаты деятельности системы образования предопределены входными параметрами (целями, ресурсами, условиями) и нелинейного процесса, в котором «вход» менее важен для получения результата, чем логика самого процесса [5].

Традиционные подходы к обобщению опыта часто ориентированы на линейность процесса: если практика эффективна сегодня, она будет эффективна завтра. В условиях нелинейных инновационных процессов целесообразно анализировать опыт в логике прогностического потенциала. Система профессионального образования подвержена влиянию различных внешних факторов, но значительное влияние оказывают изменения технологического характера. Образовательные парадигмы – циклы – отражают данные изменения. С трансформацией технологий фиксируется обновление профессиональных компетенций работников, появление новых квалификаций.

В сопоставительном анализе трех выделенных целевых областей обнаруживаются различия в их восприимчивости к инновационному проектированию. Сфера образования как отрасль экономики в данном ряду характеризуется наименьшей адаптивностью, что проявляется в преобладании линейной логики поведения. Образовательное пространство, отражающее общенациональную миссию суверенного образования России, напротив, отличается меньшей степенью однородности и демонстрирует более высокий уровень открытости и гибкости по сравнению со сферой образования. Аналогичные свойства присущи образовательной среде, усилия которой направлены на процесс обучения в конкретной профессиональной образовательной организации. Образовательная среда обладает более выраженной способностью к принятию педагогических инноваций и демонстрирует склонность к нелинейным изменениям. Данное обстоятельство обусловливает наличие асинхронии между указанными целевыми областями и «отставанием» сферы образования в контексте адаптивности педагогического опыта к прогностической деятельности.

В качестве методов исследования был выбран опрос «Педагогический опыт как объект исследования» (по Я.С. Турбовскому) и экспертная оценка продуктов конкурсных этапов (публичная презентация педагогического опыта, технологические карты уроков). Опрос проводился письменно, анонимно. В нем приняли участие педагоги пятидесяти профессиональных образовательных организаций г. Санкт-Петербурга (победители внутренних отборочных соревнований) – участники регионального этапа конкурса педагогических достижений в 2025–2026 учебном году в номинации «Мастер года».

Разработанный опрос был нацелен на выявление следующих параметров: концептуализация опыта; структура анализа; системность анализа; временная перспектива анализа. Ставя целью объективно описать результаты исследования педагогического опыта, дать характеристику прогностического потенциала, мы сопоставляли данные опроса с экспертной оценкой жюри.

Концептуализация опыта. Обозначить свой педагогический опыт формулировкой конкретной темы без затруднения могут 60% респондентов, 40% респондентов испытывают затруднения. С позиции системного анализа такой вывод может свидетельствовать об отсутствии концептуализации или фрагментарности собственного опыта. В этой связи развитие и трансляция педагогического опыта будет затруднительной, поскольку анализ педагогической деятельности как средство повышения профессионального уровня возможен, если носитель опыта будет обладать инструментами технологизации опыта. В основе технологизации заложен концепт опыта (методическая тема).

Анализ содержательного наполнения опыта показал, что 53% респондентов идентифицируют свой опыт преимущественно как накопленные в ходе работы знания, умения и собственные профессионально значимые качества. Опыт как совокупность практических наработок, обеспечивающих сформированность компетенций у обучающихся, отмечают 34% педагогов. Видение опыта как результата поисковой, творческой деятельности, направленной на разработку и апробацию новых форм и методов обучения, присуще 13% опрошенных. Полученные данные указывают на преимущественно адаптивный характер накопленного профессионального опыта в выборке. В советской педагогике именно творческий поиск педагогов являлся одним из критериев передового опыта. Продуцируемые педагогами идеи оценивались окружающими прежде всего с точки зрения степени проявления творческой новизны.

Структура анализа. Инновационные процессы являются главным двигателем к суверенной системе отечественного образования. Результативность участия педагога в инновационных процессах образовательной среды опирается на анализ педагогической детальности. Так, приоритет собственного опыта как основного отметили 30% опрошенных. Вместе с тем анализ множественных ответов выявил иные данные. В реальной практике педагоги чаще всего обращаются к анализу опыта коллег, работающих в реализации общей укрупненной группы профессий, специальностей СПО (64%), и педагогов других образовательных организаций (58%). Обращение к собственному опыту как к отдельному, специально организованному виду деятельности происходит реже, что, вероятно, зависит от уровня осознанности педагогической детальности и способности оценить свою результативность.

Таблица 1

Анализ педагогической деятельности как средство повышения профессионального уровня

| *Наименование опыта* | *Ответы респондентов (в %)* |
|---|---|
| Индивидуальный педагогический опыт | 30% |
| Опыт педагогического коллектива образовательной организации в целом | 25% |
| Опыт коллег, работающих в реализации общей укрупненной группы профессий, специальностей СПО | 23% |
| Опыт педагогов других образовательных организаций | 20% |

Системность анализа. Системная реорганизация педагогом СПО через поиск новых форм и методов обучения и выработки собственного образца педагогической детальности является инструментом профессионального развития. В условиях нелинейности образовательной среды в системный анализ целесообразно включать логику образовательного процесса с учетом темпов модернизации профильной отрасли или отдельной профессиональной квалификации. По результатам опроса 38% респондентов практикуют ежедневный анализ. Значительная часть педагогов (67% в сумме) анализирует свою работу эпизодически – по итогам изучения темы, раздела или семестра. Преобладающим источником развития собственного педагогического опыта выступает «педагогический самоанализ» (28%). Вторым по значимости является «анализ обратной связи от обучающихся» (26%). Наименьший вес имеет внешняя экспертная оценка и изучение методической литературы (12%, 17%). При подготовке презентации собственного педагогического опыта 60% респондентов указали бы на практические результаты и достижения обучающихся (цифры, факты, продукты деятельности), и 40% раскрыли бы ведущую педагогическую идею и логику ее реализации. Вместе с

тем педагогический опыт, формирующийся в условиях инноваций, в первую очередь должен быть раскрыт с идейной, содержательной стороны.

Временная перспектива анализа. Преобладание прогностической стратегии анализа отмечено у 49% респондентов, им свойственно планировать изменения, исходя из текущей ситуации. Причинно-следственная стратегия анализа – у 40% респондентов. В этом случае анализ оценивает эффективность методов и форм обучения. Констатирующая стратегия анализа зафиксирована у 11% педагогов, которая ограничивается фиксацией действий и результатов без попытки их интерпретации. С позиций инновационных процессов образовательной среды педагоги с констатирующей стратегией проектируют образовательный процесс на входных параметрах. Такая позиция не коррелирует с нелинейностью процесса, а значит, лишена и прогностического потенциала.

Таблица 2

Стратегия анализа педагогической деятельности

| *Наименование стратегии* | *Ответы респондентов (в %)* |
|---|---|
| Прогностическая | 49% |
| Причинно-следственная | 40% |
| Констатирующая | 11% |

Временная перспектива анализа деятельности показала, что 47% педагогов способны рассматривать свою деятельность в целостной динамике «ретроспектива – текущее состояние – перспектива развития». 38% респондентов ограничиваются настоящим и планируют свою деятельность в будущем. 15% педагогов ориентированы преимущественно на анализ прошлого опыта и его совершенствование в настоящем. Мы можем свидетельствовать о доминировании охранительной, а не развивающей функции опыта. В данном случае соблюдение принципов андрогогики при организации методического сопровождения анализа педагогической деятельности будет являться условием положительного личностного отношения педагога к анализу деятельности, превращая его в средство повышения профессионального уровня [6].

Проведенный в рамках исследования опрос позволил получить и описать результаты исследования педагогического опыта, характеризующего аналитическую деятельность педагогов СПО. Сопоставим данные опроса с экспертной оценкой жюри. Если по результатам опроса 64% респондентов указали на значимость анализа опыта коллег, то в устных самопрезентациях данный аспект практически нивелировался. Выступления характеризовались преобладающей субъектностью: педагоги позиционировали свой опыт как уникальный, без упоминаний об адаптированных педагогических практиках. Члены жюри в ходе экспертных оценок подтвердили наличие данного разрыва. Согласно их оценкам, в 65% случаев конкурсные испытания демонстрировали высокий уровень методической компетентности, однако при попытке концептуализации опыта (устное обоснование) возникали логические сбои.

Эксперты зафиксировали расхождение между инновационной составляющей презентуемого опыта и рефлексивной. Конкурсанты демонстрировали затруднения в объяснении причинно-следственных связей между примененными методами и полученным результатом.

Замечанием экспертов стало несоответствие заявленной в опросе прогностической стратегии (49%) структуре конкурсной презентации опыта. В выступлениях преобладала ретроспективная нарративная логика: описание «пути к успеху» или истории затруднений, преодоленных в прошлом. Незначительная часть конкурсантов (около 15% по оценкам жюри) смогла выстроить выступление в логике инноваций образовательной среды, то есть продемонстрировать видение того, как их опыт будет трансформироваться под влиянием изменяющихся внешних условий (трансформация отрасли). Такое наблюдение указывает на то, что отмеченная в опросе прогностическая стратегия в значительной степени является ситуативным планированием.

В ходе проведения исследования была достигнута поставленная цель, заключавшаяся в описании результатов изучения педагогического опыта, характеризующего аналитическую деятельность педагогов СПО. Научная новизна работы определяется расширением теоретического представления о педагогическом опыте как носителе прогностического потенциала. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут стать теоретическим основанием для дальнейшей научно-исследовательской работы в области педагогических наук, обеспечивая методическую базу для развития темы исследования.

На основании проведенного анализа и сопоставления данных опроса с экспертной оценкой сформулированы следующие выводы. Традиционное понимание педагогического опыта, основанное на знаниевой парадигме, вступает в противоречие с запросами современной системы СПО, ориентированной на опережающую подготовку кадров, что обусловливает необходимость дополнения его сущностной характеристики прогностическим компонентом. Развитие теории и практики изучения опыта должно быть переориентировано с фиксации инновационных педагогических практик на формирование у педагогов механизмов рефлексивного управления собственным профессиональным развитием. Методическое сопровождение требует внедрения инструментария диагностического анализа опыта для перехода к системному, причинно-следственному осмыслению деятельности.

Прогноз дальнейшего развития темы связан с необходимостью углубленной разработки конкретных механизмов рефлексивного управления профессиональным развитием педагогов и созданием диагностических инструментов для оценки адаптивности опыта в условиях нелинейных инновационных процессов. Ожидается, что дальнейшие исследования будут направлены на преодоление выявленной асинхронии между консервативной сферой образования и динамичной образовательной средой. Материалы данной статьи представляют интерес для широкого круга специалистов: исследователей в области педагогических наук, методистов, специалистов дополнительного профессионального образования, а также для педагогов СПО.

Библиографический список


1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // *Вестник образования*. 2008; № 1: 65–85.
2. Турбовский Я.С. Изучение и обобщение педагогического опыта как методологическая проблема. *Советская педагогика*. 1983; № 9.
3. Ильясов Д.Ф., Буров К.С., Селиванова Е.А., Севрюкова А.А. Обобщение и распространение результативного опыта как способ развития педагогического мастерства учителя. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2024; № 1 (58).
4. Боронилова И.Г. Ретроспективный подход к изучению методологических основ теории передового педагогического опыта. *Вестник ВЭГУ*. 2010; № 1 (45): 10–17.
5. Прикот О.Г. Социокультурная модернизация образования как нелинейный процесс. *Школьные технологии*. 2012; № 4.
6. Бриткевич М.С. *Инновационный педагогический опыт как фактор профессионального совершенствования учителя в условиях системы повышения квалификации.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Белгород, 2018.


References


1. Asmolov A.G. Strategiya sociokul'turnoj modernizacii obrazovaniya: na puti k preodoleniyu krizisa identichnosti i postroeniyu grazhdanskogo obschestva // *Vestnik obrazovaniya*. 2008; № 1: 65-85.
2. Turbovskij Ya.S. Izuchenie i obobschenie pedagogicheskogo opyta kak metodologicheskaya problema. *Sovetskaya pedagogika*. 1983; № 9.
3. Il'yasov D.F., Burov K.S., Selivanova E.A., Sevryukova A.A. Obobschenie i rasprostranenie rezul'tativnogo opyta kak sposob razvitiya pedagogicheskogo masterstva uchitelya. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2024; № 1 (58).
4. Boronilova I.G. Retrospektivnyj podhod k izucheniyu metodologicheskih osnov teorii peredovogo pedagogicheskogo opyta. *Vestnik V`EGU*. 2010; № 1 (45): 10-17.
5. Prikot O.G. Sociokul'turnaya modernizaciya obrazovaniya kak nelinejnyj process. *Shkol'nye tehnologii*. 2012; № 4.
6. Britkevich M.S. *Innovacionnyj pedagogicheskij opyt kak faktor professional'nogo sovershenstvovaniya uchitelya v usloviyah sistemy povysheniya kvalifikacii.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Belgorod, 2018.


*Статья поступила в редакцию 23.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-264-268

***Matrosova Yu.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, The Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: mimoza13@gmail.com*
***Gladkaya I.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, The Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: irishav@bk.ru*
***Morozov A.A.,** The Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: and.a.morozov@yandex.ru*

**ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL SUPPORT FOR THE ACTIVITIES OF STUDENT SCIENTIFIC ASSOCIATIONS BASED ON A RESPONSIBILITY DISTRIBUTION MATRIX.** The article explores the feasibility of using a Responsibility Assignment Cluster to support student research associations. It demonstrates that this tool can address the challenges of modern student research associations, including low student motivation to participate in research, a lack of a clear man-

agement system, and unclear responsibilities among participants. The steps for constructing the matrix are described, based on identifying typical processes, tasks, and areas of student research associations activity. The proposed matrix ensures transparency, consistency and clarity in the distribution of roles and the nature of the responsibilities of the participants. It is concluded that the use of a responsibility assignment matrix promotes increased student engagement in research and ensures the development of student research associations as research centers, contributing to the achievement of serious scientific results and professional growth of students.

*Key words:* **student research associations, responsibility distribution matrix, support for student research associations, student research activities**

***Ю.С. Матросова**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: mimoza13@gmail.com*

***И.В. Гладкая**, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: irishav@bk.ru*

***А.А. Морозов**, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: and.a.morozov@yandex.ru*

# ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ НА ОСНОВЕ МАТРИЦЫ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Статья посвящена обоснованию возможностей использования адаптированной матрицы распределения ответственности в процессе сопровождения деятельности студенческих научных объединений. Показано, что применение данного инструмента способно решить проблемы современных студенческих научных обществ, связанные с низкой мотивацией студентов к участию в научной деятельности, отсутствием четкой системы управления и размытостью ответственности между участниками. Описаны этапы построения матрицы на основе выделения типичных процессов, задач и направлений деятельности студенческого научного общества. Предлагаемая матрица обеспечивает прозрачность, системность и четкость распределения ролей и характер ответственности участников. Сделан вывод о том, что применение матрицы распределения ответственности способствует повышению вовлеченности студентов в научную деятельность и обеспечивает развитие студенческого научного общества как научно-исследовательских центров, способствующих получению серьезных научных результатов и профессиональному росту студентов.

*Ключевые слова:* **студенческие научные объединения, матрица распределения ответственности, сопровождение деятельности студенческого научного общества, научно-исследовательская деятельность студентов**

***Исследование выполнено за счет средств внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена (проект «Научно-методическое и организационно-управленческое обеспечение деятельности СНО университета»)***

Актуальность работы продиктована рядом факторов. Сегодня не вызывает сомнений, что современные СНО – это сложные системы, деятельность которых выходит за пределы традиционного научного кружка, объединяющего энтузиастов и интересующихся наукой. Цели студенческих научных объединений направлены не только на получение новых знаний, но и на разработки конкретных проектов, публикации статей, участие студентов в научных конкурсах, презентацию университета в научном сообществе. Деятельность студенческих научных обществ выступает как особо значимая образовательная и исследовательская среда, которая создает возможности для непрерывного профессионального роста и формирования исследовательской идентичности студентов.

Современные СНО появляются в университетах как важный элемент образовательной и научной экосистемы. Их создание преследует несколько целей:

– создание условий для самореализации студентов в пространстве научного творчества, формирование и развитие их интеллектуального потенциала, развитие гибких навыков, таких как умение работать в команде, публично выступать, вести научные дискуссии, аргументировать свою точку зрения и писать тексы;

– развитие научного потенциала университета, интеграция молодежи в научно-образовательное пространство;

– содействие повышению качества подготовки квалифицированных специалистов;

– стимулирование интереса молодежи к научной деятельности;

– реализация воспитательной функции.

В то же время анализ современных исследований деятельности студенческих научных объединений подтверждает наличие формального характера организации их деятельности, что проявляется в ориентации на количественные показатели (число участников, количество опубликованных тезисов и проведенных мероприятий), в выборе традиционных форм проведения мероприятий (недели науки, конференции) [7], в дистанцировании преподавателей. Такой подход не способствует развитию научного творчества студентов и не повышает их мотивацию к научно-исследовательской деятельности.

Цель исследования – характеристика модели организационно-управленческого сопровождения деятельности СНО на основе матрицы распределения ответственности.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи: проанализировать типичные проблемы в деятельности СНО РГПУ им. А.И. Герцена, разработать матрицу RACI по распределению ролей участников СНО.

Методы научного исследования: анкетирование, интервью.

Научная новизна заключается в разработке и теоретическом обосновании организационно-управленческого сопровождения деятельности СНО на основе адаптации и модификации матрицы распределения ответственности (RACI) с учетом задач и направлений деятельности рассматриваемых объединений. Предложенный вариант сопровождения деятельности СНО рассматривает его не как кружок по интересам, а как исследовательский центр, способствующий получению серьезных научных результатов и профессиональному росту студентов.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии научных представлений о сопровождении деятельности студенческих научных объединений, управлении академическими сообществами с использованием нового инструмента для повышения эффективности научной деятельности студентов.

Практическая значимость результатов заключается в том, что предлагаемый инструмент сопровождения деятельности СНО может быть использован в деятельности образовательных организаций.

Современное образование в условиях растущего научно-технического прогресса предъявляет довольно высокие требования к формированию у студентов устойчивых исследовательских компетенций, умений критического анализа и готовности к междисциплинарной работе, осознанию необходимости продолжения образования и самообразования на протяжении всей жизни. В этом контексте деятельность студенческих научных обществ выступает как особо значимая образовательная и исследовательская среда, которая создает возможности для непрерывного профессионального роста и формирования исследовательской идентичности студентов.

В исследованиях, посвященных студенческой науке, подчеркивается востребованность студенческих научных обществ в современном образовательном пространстве вуза (Окладникова Е.А. [3], Кандаурова А.В. [1]), отмечается влияние научно-исследовательской деятельности на личностное и профессиональное самоопределение студентов, обосновывается связь внеучебной деятельности (научной и проектной) и академической успешности студентов (Щеглова И.А., Дремова О.В. [11]). Исследователями предлагаются различные модели организации и функционирования СНО с учетом контекстуальных особенностей вузов (Кандаурова А.В. [1], Кошкин А.В. [2], Стромов В.Ю., Сысоев П.В. [5] и др.). Как самостоятельный предмет исследования изучается публикационная активность студентов, как правило, являющаяся результатом научно-исследовательской деятельности (Шаброва Н.В., Амбарова П.А. [10]).

Учитывая роль студенческой науки для развития университетского образования, в РГПУ им. А.И. Герцена был реализован внутренний проект «Научно-методическое и организационно-управленческое обеспечение деятельности СНО университета», направленный на поиск эффективных механизмов сопровождения деятельности студенческих научных объединений, основанной на эффективной коммуникации и распределении ответственности между участниками СНО.

В рамках статьи остановимся на обосновании возможностей и способов применения матрицы распределения ответственности при организации деятельности студенческих научных объединений, что позволит обеспечить эффективное сопровождение деятельности СНО.

Для достижения поставленной цели на первом этапе было проведено диагностическое исследование с использованием методов анкетирования и интервью. В данном исследовании приняли участие 1079 студентов разных курсов всех подразделений университета, председатели 20 студенческих научных объединений, преподаватели-кураторы студенческих научных объединений, заместители директоров институтов и деканов факультетов по научно-исследовательской и инновационной деятельности 18 подразделений университета.

На основании проведенного анализа и интерпретации полученных результатов были выделены ключевые проблемы в деятельности СНО, а также барьеры, препятствующие включению студентов в деятельность СНО.

Так, согласно данным, полученным в ходе диагностических исследований, уровень вовлеченности студентов в научную деятельность является достаточно низким и составляет не более 10% от общего числа опрошенных. В числе основных барьеров, мешающих студентам включиться в деятельность СНО, были выделены следующие:

– отсутствие четких механизмов координации деятельности СНО и стратегического планирования, в результате чего деятельность часто носит реактивный, а не проактивный характер;

– недостаточная осведомлённость студентов о деятельности СНО;

– отсутствие четкой системы коммуникации между студентами и кураторами, между отдельными СНО, между СНО и административными подразделениями вуза;

– неопределенность статусов и ролей, размытость ответственности: участники (студенты, председатели СНО, кураторы) имеют разное понимание своих задач и степени ответственности.

В качестве иллюстрации приведем мнение одного из участников опросов: «Возможно, более отчётливо объяснимая полезность деятельности СНО. Обычным студентам порой бывает непонятно, в чем смысл СНО и зачем туда вступать. Я думаю, более простая и открытая структурированность и яркая, понятная агитация студентов могли бы привлечь большее количество участников».

В то же время были выявлены запросы студентов, способствующие преодолению обозначенных барьеров. Они связаны с обеспечением прозрачности деятельности СНО, созданием грамотной системы оповещения о полученных результатах, устранением коммуникационных разрывов и расширением пространства научной коммуникации за счет современных форматов организации научной деятельности, с учетом интересов студентов при включении их в исследовательскую деятельность и др.

Полученные данные позволили сделать вывод о необходимости эффективных моделей сопровождения деятельности СНО, которые обеспечивали бы прозрачность информации, ответственность участников и открывали возможности для научного роста студентов. Для этого на следующем этапе исследования были обоснованы возможности матрица распределения ответственности (RACI) в качестве инструмента организационно-управленческого сопровождения деятельности СНО [9].

Изучение реальной практики ведущих российских вузов позволило выделить несколько существующих моделей организации и сопровождения деятельности студенческих научных объединений.

1. Модель, предполагающая создание единого центра (центра компетенций), в задачи которого входит развитие студенческой науки и сопровождение деятельности СНО. Данная модель характерна преимущественно для технических вузов. В данном случае сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов предполагает высокую степень централизации поддержки и в то же время распределение ответственности между подразделениями и субъектами. Ведущую организационную роль играет администрация вуза в лице управления (отдела или центра), которое организует научные конкурсы, формирует грантовые фонды, осуществляет методическую и иную поддержку студентов, предоставляет им доступ к оборудованию, продвигает результаты научных исследований студентов (организует конференции, помогает с оформлением патентов на разработки). Институты и кафедры курируют содержательную часть работы СНО, определяют научных руководителей, а также интегрируют деятельность СНО в учебный процесс. Студенты могут выбирать свою роль из нескольких вариантов: быть инициатором проекта, исполнителем, участником конкурсов и др.

2. Модель факультетского хаба, в которой ключевую роль в сопровождении деятельности СНО играют подразделения: институты или факультеты. При этом каждое подразделение действует достаточно автономно.

В таком случае университет может определять лишь стратегические ориентиры и организовывать крупные общеуниверситетские мероприятия, а основную ответственность берут на себя подразделения. Они разрабатывают свои положения о СНО, выбирают кураторов, организуют работу локальных СНО в соответствии со своими традициями, проводят локальные конкурсы и научные семинары Финансирование мероприятий также осуществляется на локальном уровне. Члены СНО выступают связующим звеном между администрацией и студентами.

Преимуществом данной модели является разнообразие форматов, учитывающих специфику подразделений.

3. Проектная модель, предполагающая взамен постоянного членства в СНО создание временных проектных команд, которые формируются для решения определённых задач. Данная модель реализуется в ряде технических и федеральных университетов. Чаще всего на практике данная модель представлена следующим образом: проектная команда разрабатывает концепцию проекта и отвечает за результат его реализации, куратор (или научный руководитель) оказывает методическую поддержку. При такой модели может существовать офис управления проектами (на уровне института или университета), который осуществляет поддержку заявочной деятельности: оформление заявок, отчетов и т. п. Нередко в таком случае проекты, разрабатываемые командами, являются ответом на запросы работодателей или индустриальных партнеров. Преимуществом данной модели является ее гибкость и ориентация на конкретный практический результат.

4. Модель студенческого самоуправления, реализуемая в большинстве педагогических и многих классических университетах, предполагает, что максимальная ответственность за организацию деятельности СНО лежит на самом студенческом сообществе при определенной административной и ресурсной поддержке вуза. В этом случае студенческое научное общество (в лице председателя и актива) самостоятельно планирует деятельность, организует внутренние мероприятия, привлекает новых участников и информирует о результатах своей деятельности. Куратор из числа преподавателей консультирует и является связующим звеном с администрацией. Роль администрации и вуза в целом в данной модели минимальна: они могут предоставлять минимальное гарантированное финансирование и информационную поддержку. Данная модель сопровождения деятельности СНО считается традиционной, однако отмечается, что в ее реализации высок риск «выгорания» научного актива и сильной зависимости от лидеров.

Чтобы представленные выше модели работали, необходимо соблюдение нескольких принципов.

Принцип «Навигатора». На первом курсе студента не просто приглашают в СНО, а выдают «Карту»: «Если ты хочешь писать статьи – обратись к куратору СНО, маршрут А. Если хочешь организовывать форумы, конференции – иди в медиацентр СНО, маршрут Б. Если хочешь помочь школьникам принимать участие в научно-исследовательской работе – иди в «Центр подготовки», маршрут В и т. д.

Принцип «Прозрачности». Все документы, отчеты, протоколы СНО должны быть доступны всем членам, чтобы избежать «закрытости действий».

Принцип «Преемственности». Создание института наставничества (3–4 курс курирует 1–2 курс, передавая знания и традиции), это снижает риск развала СНО, когда выпускники заканчивают обучение.

Матрица распределения ответственности известна как управленческий механизм, предназначенный для четкого разграничения ролей и обязанностей, позволяющий наладить в коллективе или сообществе эффективное взаимодействие с опорой на понимание каждым членом своих полномочий и зоны ответственности.

В психолого-педагогических исследованиях доказано, что ответственность – это важнейшее качество личности. Оно рассматривается как определенное отношение к окружающей действительности, к делу, самому себе и другим людям [6]. Мы рассматриваем научную деятельность как пространство, где студенты могут проявить свою ответственность. Ответственность может быть внешней и внутренней. Внешняя ответственность – это добросовестное исполнение своих обязанностей, а внутренняя связана с такими понятиями, как нравственность, духовность и понимается как способность человека отвечать за свои поступки, основанная на самосознании и убеждениях.

В СНО можно представить несколько видов ответственности:

– дисциплинарная, связанная с выполнением внутреннего распорядка и уставных задач СНО, наступает за неявку на собрания, невыполнение поручений руководства СНО, срыв сроков подготовки мероприятий, несоблюдение регламента работы;

– академическая как ответственность за качество и достоверность исследовательской работы. Наступает за плагиат данных, фальсификацию полученных данных, приписку соавторства без вклада в научную работу и др.;

– моральная и социальная ответственность. Ответственность перед коллективом, перед образом СНО. Наступает за разглашение внутренней информации, подрыв репутации СНО в социальных сетях, токсичное поведение. Материальная ответственность возникает при работе с имуществом университета или денежными средствами (гранты, спонсорские средства и др.);

– административная и юридическая, связанные с соблюдением норм законодательства и локальных актов вуза при организации публичных мероприятий, публикаций, выездов и др.

Очевидно, что основным актом, регулирующим деятельность СНО, является «Положение о СНО». Однако, чтобы объединение эффективно работало, ответственность должна быть персонифицирована.

Построение матрицы распределения ответственности основывается на таблице, где по вертикали указаны задачи проекта, а по горизонтали – роли исполнителей.

На пресечении задач и исполнителей ставят буквы, которые обозначают роли в работе и степень ответственности. В классическом варианте предлагается 4 роли:

– R (responsible) – исполнитель задач. Тот, кто самостоятельно выполняет все работы;

– A (accountable) – ответственный за всю задачу. Он может включаться в выполнение задач, но основная роль – это ответственность за выполнение всех задач;

– C (consult) – эксперт, который консультирует участников по вопросам. Он не включается в выполнение задач, но рекомендует, как эффективнее выполнить задачи;

– I (informed) – участник сообщества, который должен быть в курсе выполнения задачи [9].

Распределение ролей и обязательств необходимо для лучшего понимания собственных полномочий, повышения эффективности коммуникаций. Использо-

Таблица 1

Ключевые задачи и направления деятельности СНО

| *Направление деятельности* | *Конкретные задачи и мероприятия в рамках направления* |
|---|---|
| *Научно-исследовательская деятельность* | выполнение индивидуальных и групповых научных исследований |
| | цикл ликбезов о научных ресурсах и академической карьере |
| | персональные консультации о развитии в сфере науки |
| | школа молодого исследователя; встречи Peer Review |
| | создание междисциплинарных научных групп в сопровождении коммуникатора и преподавателя; |
| | акселерационная программа, запуск и сопровождение инновационных научных проектов |
| *Организация научных и мероприятий и научно-популярных проектов и участие в них* | организация ежегодной конференции для школьников «Юниоры науки» |
| | подготовка и организация конференции «Перспективы» |
| | серия мастер-классов «Мастерская конференций» |
| | школа публичного учёного; битва учёных Science Slam |
| | школа научного журналиста; цикл мероприятий «Студенты для студентов» |
| | цикл мероприятий о публичных выступлениях и самопрезентации в науке и педагогике |
| | выступление с докладом на конференции |
| *Конкурсное движение и грантовая деятельность* | изучение перечня конкурсов и грантов для студентов и научных групп |
| | инициация участия в научном конкурсе или гранте, оформление научной идеи или проектного замысла |
| | подготовка заявочных документов |
| | реализация идеи или проекта |
| | подготовка отчетных материалов по гранту |
| *Публикационная деятельность* | публикация статей по результатам проведенных исследований индивидуально и в соавторстве |
| | мастер-классы по написанию статей |
| | подбор изданий, изучение требований к публикациям, оформление статей |
| | школа научного редактора и рецензента |
| | оформление сборников конференций «Студент-исследователь-учитель» и «Перспективы» |
| *Формирование неформальных связей и устойчивого научного сообщества* | неформальные тимбилдинг-встречи и мероприятия |
| | сопровождение работы локальных СНО и проведение общих встреч СНО |
| *Представительство интересов студентов на уровне вуза* | агрегация студенческих инициатив и сбор обратной связи |
| | выбор делегатов в представительные органы управления |

вание матрицы позволяет устранить дублирование функций, исключить «провисающие» задачи и минимизировать конфликты на почве непонимания зон ответственности.

Применительно к деятельности СНО матрица ответственности (RACI) позволяет эффективно распределять зоны ответственности и сферы деятельности людей, так или иначе включенных в организацию и участие в деятельности СНО университета, институтов и факультетов, кафедр – от студентов-участников, до экспертов и администраторов. Матрица ответственности определяет уровни и зоны включенности: кто выступает исполнителем конкретных задач, кто несёт ответственность за итоговый результат, кто обеспечивает экспертное сопровождение, а кто относится к информируемым участникам процесса. Такое сочетание позволяет выстроить прозрачную и управляемую систему участия студентов в работе СНО, где их роли, обязанности и вклад в исследовательскую деятельность ясно структурированы и согласованы между собой.

Применение матрицы распределения ответственности в сопровождении деятельности СНО предполагает следующую последовательность действий:

1. Выделение ключевых процессов на основе декомпозиции задач и направлений деятельности СНО. С учетом целей современных студенческих научных объединений университета были выделены и сгруппированы сквозные процессы, имеющие четкую цель, повторяющиеся регулярно во всех локальных СНО, предполагающие выполнение участниками нескольких ролей. Далее на основе анализа данных опросов всех участников диагностического исследования, изучения локальных актов и документации СНО они были конкретизированы [4].

Так, например, студенты отмечали: «Для меня важно, чтобы СНО помогало реально развиваться и учиться. Например, чтобы там были полезные мастер-классы и тренинги, где можно научиться делать научные работы и выступать с докладами. Чтобы рядом были опытные наставники (преподаватели или кураторы), которые помогут и поддержат, если что-то непонятно, даже если вопросы глупые».

Возможный вариант декомпозиции задач и направлений деятельности СНО представлен в табл. 1.

2. Следующий шаг включал осуществление идентификации ролей и зон ответственности участников СНО. В ходе нескольких рабочих сессий с представителями научного актива, а также на основе диагностических данных было установлено, что у большинства студентов есть предпочтительные роли, которые им хотелось бы выполнять в составе СНО. Распределение же задач без учета этих предпочтений приводит к формальному отношению к их выполнению и снижению мотивации студентов к участию в научной деятельности.

На рис. 1 показаны предпочтительные роли студентов в составе СНО.

Предпочтительные роли или деятельностные ролевые модели студентов позволяют каждому участнику осознанно, исходя их своих интересов и индивидуальной траектории развития, включаться в разные аспекты научно-исследовательской работы и деятельности СНО. Так, исследователь выполняет индивидуальные или групповые проекты, развивая навыки анализа, критического мышления и научного поиска. Руководитель научного проекта организует команду, распределяет задачи и формирует стратегию выполнения исследования. Участник конкурсного движения ориентирован на достижения, презентацию проектов и участие в грантовых инициативах. Организатор научных мероприятий формирует компетенции управления научной коммуникацией и организации событий. Роль автора публикаций включает подготовку текстов и участие в процессе публикации, а просветитель проводит научно-популярные мероприятия для различных аудиторий, вовлекая студентов и общественность в исследовательскую активность.

Рис. 1. Роли студентов в СНО

Таблица 2

Распределение ролей участников СНО

| *Конкретная задача СНО* | *Роли* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | *Исследователь* | *Руководитель проекта* | *Автор публикаций* | *Организатор* | *Просветитель* | *Участник конкурсов* |
| *Выполнение индивидуальных и групповых научных исследований* | R | A | R | I | I | C |

3. Следующий шаг в обосновании возможностей применения матрицы распределения ответственности в деятельности СНО предполагает соотнесение ключевых процессов, из которых состоит регулярная деятельность СНО с ролями, предпочитаемыми студентами. При этом становится очевидным, что один и тот же студент в разных процессах и видах деятельности сможет выполнять разные роли. Например, студент, предпочитающий выполнять научные исследования, сможет играть роль исполнителя (R) в случае групповой работы или ответственного (A) – в случае индивидуального исследования. При этом в другие виды деятельности СНО этот студент сможет включаться в качестве участника сообщества, который должен быть в курсе выполнения задачи (I).

В таком случае таблица с распределением ролей и ответственности приобретает следующий вид (покажем на фрагменте):

Использование такой матрицы будет способствовать повышению результативности деятельности СНО за счет четко структурированной схемы ответственности и на основе знаний, которые есть у каждого участника этой схемы. Также будет формироваться сильная команда, которая состоит из грамотных участников, готовых предлагать нестандартные решения. Совокупность матрицы ответственности и ролевых моделей создает у студентов понимание собственной позиции в исследовательской экосистеме СНО, формирует осознанный выбор направлений активности и стимулирует развитие как исследовательских, так и управленческих и коммуникативных навыков. Такая интеграция ролей и ответственности обеспечивает комплексный научный рост и устойчивое включение студентов в исследовательскую культуру университета.

В то же время ориентация на предпочтения студентов способна обеспечить овладение всеми участниками СНО важными умениями:

– умение развивать и реализовывать собственное «я» при реализации своего жизненного плана (включаясь в реализацию той или иной роли студент сам делает выбор, учится ориентироваться на будущее, планировать и реализовывать свои собственные проекты, понимать свои обязанности, свою долю ответственности);

– умение использовать все средства для активного диалога (язык, текст, символы, информацию, знания для достижения своих целей, в том числе в научной деятельности);

– умение взаимодействовать в неоднородных группах (быть способным эффективно взаимодействовать с другими людьми при реализации совместных проектов и междисциплинарных исследований, разрешать конфликты и т. п.) [8].

Целостная организация СНО в зависимости от того, какие роли выполняют участники, и ответственное отношение к выполнению выбранных ролей будет способствовать качественному совершенствованию деятельности студенческих научных объединений.

Сопровождение деятельности СНО на основе матрицы распределения ответственности формирует определенную экосистему студенческой науки, в которой каждый инструмент и компонент дополняют друг друга. Вертикальное и горизонтальное конструктивное и продуктивное наставничество и взаимодействие, персонализированные траектории, междисциплинарные проекты и системная методическая поддержка создают условия для полного цикла научного роста – от освоения базовых методов исследования до лидерства в сложных проектах и публикации результатов. Такая модель демонстрирует эффективность комплексного подхода, позволяющего формировать зрелого, самостоятельного и творчески активного исследователя через всесторонне организованную систему научно-методического сопровождения студенческих научных объединений Герценовского университета.

Предложенный вариант организационно-управленческого сопровождения деятельности СНО на основе матрицы RACI направлен на решение проблемы низкой включенности студентов в научную деятельность и малой продуктивности студенческих научных объединений. Предлагаемый инструмент обеспечивает прозрачность, системность и четкость распределения ролей и зон ответственности студентов. Направление дальнейших исследований может быть связано с апробацией данного инструмента и оценку его эффективности.

Целевая аудитория статьи – преподаватели и студенты, организующие и включенные в деятельность студенческих научных объединений.

Библиографический список


1. Кандаурова А.В. Студенческое научное общество: проблемы, история, перспективы. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2023; № 207: 47–57.
2. Кошкин А.В. Студенческие научные общества как форма молодежной организации. *Вестник СНО Санкт-Петербургского университета. Науки об обществе*. 2024; Выпуск 1, Т. 1: 6–31.
3. Окладникова Е.А. Модели вовлеченности студентов в университетскую науку. *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2025; Т. 11, № 1: 28–39.
4. *Положение о студенческом научном обществе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»*. Утверждено Решением президиума ученого совета РГПУ им. А.И. Герцена (протокол № 9 от 30 марта 2022 г.). Available at: https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/014/slxymurdzj9lemnytwjuykr4jk04n9oz/Polozhenie-o-studencheskom-nauchnom-obshchestve-2022.pdf
5. Стромов В.Ю., Сысоев П.В. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе. *Высшее образование в России*. 2017. № 10. С. 75-82.
6. Тимофейчева В.А. Ответственность как системное качество личности и ее сущностные признаки. *Вестник РУДН.* Серия: Психология и педагогика. 2008; № 3.
7. *Факты о студентах в науке*. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Available at: https://issek.hse.ru/studscience
8. Харитонова А.Ф. Коммуникации в образовании: понятие и виды. *Молодежная наука: тенденции развития.* 2021; № 3: 28–33.
9. *Что такое матрица ответственности RACI*. Available at: https://skillbox.ru/media/management/chto-takoe-matritsa-raci-i-kak-ona-pomogaet-vypolnit-proekt-v-srok-ne-rasteryav-zadachi/
10. Шаброва Н.В., Амбарова П.А. Публикационная активность студентов российских вузов. *Образование и наука*. 2023; № 9.
11. Щеглова И.А., Дремова О.В. Внеучебная деятельность как фактор академической успешности студентов. *Информационный бюллетень.* НИУ ВШЭ. 2022; № 10 (27): 1–36.


References


1. Kandaurova A.V. Studencheskoe nauchnoe obschestvo: problemy, istoriya, perspektivy. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2023; № 207: 47-57.
2. Koshkin A.V. Studencheskie nauchnye obschestva kak forma molodezhnoj organizacii. *Vestnik SNO Sankt-Peterburgskogo universiteta. Nauki ob obschestve*. 2024; Vypusk 1, T. 1: 6-31.
3. Okladnikova E.A. Modeli vovlechennosti studentov v universitetskuyu nauku. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2025; T. 11, № 1: 28-39.
4. *Polozhenie o studencheskom nauchnom obschestve federal'nogo gosudarstvennogo byudzhetnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena»*. Utverzhdeno Resheniem prezidiuma uchenogo soveta RGPU im. A.I. Gercena (protokol № 9 ot 30 marta 2022 g.). Available at: https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/014/slxymurdzj9lemnytwjuykr4jk04n9oz/Polozhenie-o-studencheskom-nauchnom-obshchestve-2022.pdf
5. Stromov V.Yu., Sysoev P.V. Model' organizacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov v vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2017. № 10. S. 75-82.
6. Timofejcheva V.A. Otvetstvennost' kak sistemnoe kachestvo lichnosti i ee suschnostnye priznaki. *Vestnik RUDN.* Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2008; № 3.
7. *Fakty o studentah v nauke*. Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola `ekonomiki». Available at: https://issek.hse.ru/studscience
8. Haritonova A.F. Kommunikacii v obrazovanii: ponyatie i vidy. *Molodezhnaya nauka: tendencii razvitiya.* 2021; № 3: 28-33.
9. *Chto takoe matrica otvetstvennosti RACI*. Available at: https://skillbox.ru/media/management/chto-takoe-matritsa-raci-i-kak-ona-pomogaet-vypolnit-proekt-v-srok-ne-rasteryav-zadachi/
10. Shabrova N.V., Ambarova P.A. Publikacionnaya aktivnost' studentov rossijskih vuzov. *Obrazovanie i nauka*. 2023; № 9.
11. Scheglova I.A., Dremova O.V. Vneuchebnaya deyatel'nost' kak faktor akademicheskoj uspeshnosti studentov. *Informacionnyj byulleten'*. NIU VSh`E. 2022; № 10 (27): 1-36.


*Статья поступила в редакцию 24.03.26*

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-269-272

***Izvekova T.F.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: izvekova.med@gmail.com*

**TRIADIC COMMUNICATION IN PEDIATRICS AS AN OBJECT OF LINGUISTIC MODELING IN A PROFESSIONALLY ORIENTED RUSSIAN LANGUAGE COURSE.** The article substantiates the need for targeted development of professional communicative competence in future pediatricians as a critical component of their professional training. It examines the linguistic, rhetorical, and sociocultural aspects of medical discourse in pediatrics. The study's methodological basis is a normative-stylistic approach that allows for the analysis of both adherence to linguistic norms and the mechanisms of style switching in the context of triadic communication "doctor – child – parent." The paper postulates that targeted development of the ability to reflexively and flexibly use speech resources, including age-related adaptation and the management of nonverbal components, is a prerequisite for solving both standard and non-standard clinical problems, where words serve as a healing tool equal in importance to the physical resources of medicine. It concludes that specialized linguistic modules need to be integrated into the curricula of medical universities.

*Key words:* **professional communication, medical discourse, pediatrics, communicative competence, rhetoric, intercultural interaction, language norms**

***Т.Ф. Извекова**, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный медицинский университет, г. Новосибирск, E-mail: izvekova.med@gmail.com*

# ТРИАДНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПЕДИАТРИИ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КУРСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье обосновывается необходимость целенаправленного формирования профессиональной коммуникативной компетенции у будущих врачей-педиатров как критически важного компонента их профессиональной подготовки. Рассматриваются лингвистические, риторические и социокультурные аспекты медицинского дискурса в педиатрии. Методологическую основу исследования составляет нормативно-стилистический подход, позволяющий проанализировать как соблюдение языковых норм, так и механизмы стилевого переключения в условиях триадного общения «врач – ребёнок – родитель». В работе постулируется, что целенаправленное развитие способности к рефлексивному и вариативному использованию речевых ресурсов, включая возрастную адаптацию и управление невербальными компонентами, является необходимым условием для решения как стандартных, так и нестандартных задач клинической практики, где слово выступает инструментом врачевания, равным по значимости материальным средствам медицины. Делается вывод о необходимости интеграции специализированных лингвистических модулей в образовательные программы медицинских вузов.

*Ключевые слова:* **профессиональная коммуникация, медицинский дискурс, педиатрия, коммуникативная компетенция, риторика, межкультурное взаимодействие, нормы языка**

Формирование профессиональной компетентности врача-педиатра представляет собой сложный интегративный процесс, включающий не только освоение специальных дисциплин, но и развитие системных коммуникативных навыков. Современные исследования в области медицинской лингвистики [1; 2; 3] убедительно доказывают, что язык в клинической практике является не вспомогательным, а основополагающим инструментом диагностики, терапии и построения терапевтического альянса. Следовательно, осознанное владение системой литературного языка и принципами эффективного речевого воздействия должно рассматриваться в качестве одной из фундаментальных задач медицинского образования.

Актуальность настоящего исследования обусловлена спецификой педиатрического дискурса, для которого характерна трёхсторонняя модель взаимодействия «врач – ребёнок-пациент – законные представители». Каждое из направлений этой коммуникативной матрицы предъявляет дифференцированные требования к речевой деятельности специалиста, вынуждая его к постоянному стилевому переключению [4]. Взаимодействие с коллегами и ведение документации требуют безупречного владения кодифицированными научным и официально-деловым стилями с приоритетом терминологической точности. Коммуникация с родителями пациентов предполагает сложную адаптацию (трансляцию) специальной информации в доступную форму, что связано с использованием элементов научно-популярного и публицистического регистров. Установление контакта с пациентом-ребёнком, в свою очередь, часто опирается на стратегии игрового дискурса и разговорные элементы, где ключевую роль играет психолингвистическая эффективность высказывания.

Цель данной статьи – систематизировать ключевые лингвистические и социокультурные компоненты профессиональной коммуникативной компетенции врача-педиатра и обосновать необходимость их интегративного формирования в образовательном процессе. Объект исследования – профессиональная коммуникация врача-педиатра в триаде «специалист – ребёнок – родитель» как лингвистический и социокультурный феномен.

Исходя из цели и объекта исследования, можно сформулировать следующие конкретные задачи, формирующие исследовательский интерес:

1. Выявить и описать специфические параметры триадной коммуникативной модели «врач – ребёнок – родитель» как основного контекста профессиональной речевой деятельности педиатра.
2. Систематизировать ключевые лингвистические (нормативные и стилистические) и социокультурные компоненты, составляющие структуру профессиональной коммуникативной компетенции врача-педиатра.
3. Определить роль и механизмы стилевого переключения, а также возрастной адаптации речи как центральных навыков, обеспечивающих эффективность коммуникации в педиатрической практике.
4. Обосновать принципы и предложить содержательные ориентиры для интеграции формирования выявленных коммуникативных компетенций в образовательный процесс медицинского вуза.

Научная новизна статьи заключается в комплексном рассмотрении триадной модели педиатрической коммуникации («врач – ребёнок – родитель») сквозь призму синтеза нормативно-стилистического подхода, что позволило системно описать лингвистические механизмы возрастной и стилевой адаптации речи и предложить на этой основе принципы формирования профессиональной коммуникативной компетенции как особой технологичной составляющей медицинского образования. Данная работа опирается на классические и современные труды по стилистике русского языка [5; 6] и теории культуры речи [7; 8], в которых категории нормы, уместности и эффективности рассматриваются как базовые для профессионального общения. При этом, в отличие от ряда работ, фокусирующихся преимущественно на риторических моделях убеждения в медицине (исследования в русле медицинской риторики, например, J. Haber [9], а также отечественные работы Борисовой И.Н. и Гринько Е.Н. [10; 11], в данной статье акцент смещается на лингвистические основы этой деятельности – систему норм и ресурсы функциональных стилей как инструментарий для реализации риторических задач. Такой подход представляется продуктивным для определенного пробела в исследованиях. В то время как **риторический аспект** медицинского дискурса (этос, пафос, логос, структура аргументации) изучен в достаточной мере, вопросы о том, на каком конкретном **нормативно-стилистическом фундаменте** строятся эти риторические стратегии в педиатрии, освещены фрагментарно.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке интегративной модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции врача-педиатра, обогащающей теорию медицинской лингвистики и педагогики за счёт синтеза нормативно-стилистического подхода и анализа триадного взаимодействия. Практическая значимость работы состоит в разработке конкретных содержательных ориентиров и принципов для интеграции специализированных коммуникативных модулей в учебные программы медицинских вузов, направленных на формирование у будущих педиатров осознанных навыков речевой адаптации.

Методологическую основу работы составляет нормативно-стилистический подход. Для решения поставленных вопросов применяется комплекс взаимодополняющих методов. Функционально-стилистический анализ направлен на выявление и систематизацию лингвистических маркеров (лексических, грамматических, синтаксических) стилей, актуальных для педиатрического дискурса. Нормативный анализ позволяет выявить типичные отклонения от кодифицированных норм русского языка в речи будущих специалистов и оценить степень их коммуникативной критичности. Дискурс-анализ (в его лингвистической интерпретации) используется для рассмотрения целостных коммуникативных ситуаций в педиатрии, где выбор языковой формы детерминирован конкретными прагматическими условиями (характер аудитории, цель взаимодействия, психологический контекст). Подобный синтез методов позволяет детально исследовать языковой субстрат профессионального общения, переходя от общей констатации важности «правильной» речи к структурному описанию конкретных нормативных и сти-

листических ресурсов, обеспечивающих эффективность коммуникации в рамках триады «специалист – ребенок – родители».

В условиях поликультурного общества деятельность педиатра неизбежно сопряжена с межкультурной коммуникацией [4; 12]. Взаимодействие с семьями, принадлежащими к различным этнокультурным и конфессиональным общностям, требует от специалиста не только клинических знаний, но и способности распознавать культурно обусловленные коммуникативные паттерны, модели принятия решений и представления о здоровье. Игнорирование данного аспекта, как отмечают исследователи [13], может привести к коммуникативным сбоям, снижению комплаенса и, как следствие, эффективности медицинской помощи.

Всё многообразие дискурсивных практик базируется на фундаментальном владении нормами современного русского литературного языка. Профессиональная медицинская коммуникация не терпит неопределённости и небрежности: ошибки в документации создают юридические риски [14], а нарушения языковых норм в устной речи снижают перлокутивный эффект и подрывают доверие к специалисту.

Профессиональная деятельность врача-педиатра характеризуется уникальной коммуникативной сложностью, обусловленной необходимостью одновременного взаимодействия с двумя основными реципиентами: самим пациентом (ребёнком) и его законным представителем (родителем). В этой связи речь перестаёт быть вспомогательным средством и приобретает статус базового диагностического и терапевтического инструмента, сопоставимого по своему воздействию с фармакологическим. Слово, таким образом, обладает двойственной потенцией: способно лечить, формируя доверие и приверженность лечению, или ранить, провоцируя ятрогении и снижая эффективность помощи. Следовательно, формирование осознанной речевой компетенции должно рассматриваться как одна из фундаментальных задач в подготовке будущих специалистов.

Центральным концептом, определяющим специфику педиатрического дискурса, является **триадная («треугольная») модель коммуникации**. Данная модель предполагает, что врач постоянно управляет взаимодействием в системе, где участники обладают разным психофизиологическим, когнитивным и социальным статусом. Ребёнок-пациент, в зависимости от возраста, имеет ограниченный речевой ресурс, конкретное или магическое мышление и специфические страхи. Родитель, выступая одновременно как источник информации, заказчик услуги и исполнитель назначений, часто находится в состоянии повышенной тревоги, что влияет на восприятие и память. Задача врача – не просто транслировать информацию, но и выполнять **посредническую (трансляционную) функцию**, адаптируя содержание и форму сообщения для каждой стороны треугольника, балансируя между медицинской необходимостью, психологическим комфортом ребёнка и этико-правовыми нормами.

Реализация этой задачи обеспечивается полифункциональностью профессиональной медицинской речи. Эмпатическая (поддерживающая) функция служит основой для построения терапевтического альянса и реализуется не только через вербализацию понимания и поддержки, но и через согласованный комплекс невербальных сигналов (интонация, тембр голоса, поза, визуальный контакт). Универсальность значения синергии вербального и невербального каналов для эффективного коммуникативного воздействия, аналогичная той, что детально исследуется в контексте педагогической деятельности [15], в полной мере применима и к педиатрическому дискурсу, где невербальная составляющая часто становится ключевой для установления контакта с ребёнком и снижения тревоги родителя

Можно выделить несколько ключевых функций, взаимодополняющих друг друга в рамках одного клинического эпизода.

**1. Диагностическая (анамнестическая) функция** является первичной, поскольку более 70% диагнозов устанавливаются на основе данных, полученных в беседе. Она требует владения техникой клинического интервью, умения задавать открытые и закрытые вопросы, интерпретировать вербальные и невербальные сигналы как от родителя, так и от ребёнка.

2. **Информационно-экспланаторная функция** связана с ролью врача как «переводчика» с профессионального языка на язык семьи. Её эффективность измеряется не фактом сообщения, а степенью понимания и запоминания информации пациентом или родителем, что проверяется, например, методом *teach-back*.

3. **Персуазивная функция** направлена на формирование комплаенса – приверженности лечению. В педиатрии убеждение строится не на авторитарном давлении, а на совместном с родителем принятии решений (shared decision-making) и адаптированном для ребёнка объяснении причинно-следственных связей.

4. **Эмпатическая (поддерживающая) функция** служит основой для построения терапевтического альянса – отношений доверия и сотрудничества. Она реализуется через вербализацию понимания, активное слушание и психологическую поддержку, что критически важно для работы с тревогой родителя и страхом ребёнка.

5. **Организационно-управленческая функция** реализуется в общении с коллегами и в ведении документации, где требуются абсолютная терминологическая точность, логическая стройность и нормативная предписанность формулировок.

Успешное выполнение этих функций невозможно без навыка **стилевого и регистрового переключения**, основанного на осознанном выборе языковых средств. Педиатр должен свободно оперировать минимум четырьмя функциональными разновидностями речи: **научным стилем** (в общении с коллегами на консилиуме), **официально-деловым** (при ведении истории болезни), **публицистическим и научно-популярным регистрами** (для объяснения сложных понятий родителям) и **элементами разговорного стиля с включением игрового дискурса** (для установления контакта с ребёнком). Причём переключение между ними может происходить в рамках одного приёма, что требует от специалиста высокой речевой рефлексии и гибкости. Наиболее тонкой областью является возрастная адаптация речи при взаимодействии с ребёнком. Принцип «говори на языке своего пациента» требует учёта этапа психоречевого развития. В работе с грудничками (0–1 год) коммуникация строится преимущественно через невербальные каналы (спокойный тембр, улыбка, мягкие прикосновения) с параллельным комментарием действий для родителя. Для детей раннего возраста (1–3 года), переживающих кризис автономии, эффективны короткие фразы, игровые метафоры («послушаем птичек в груди») и приёмы, дающие иллюзию выбора («каким платочком вытрем?»). Дошкольникам (3–7 лет) с их эгоцентрическим и магическим мышлением адресовано прямое общение с использованием сказкотерапевтических элементов и честных, но смягчённых объяснений касательно боли. Для детей младшего школьного возраста (7–12 лет) характерно конкретное мышление, однако они уже способны улавливать причинно-следственные связи. Коммуникация с ними строится как уважительный диалог с введением простых научных понятий – такой подход укрепляет самостоятельность ребёнка и его ответственность. В подростковой группе (12–18 лет) на первый план выходят конфиденциальность, партнёрская модель общения и отсутствие оценочных суждений; акцент делается на долгосрочных последствиях решений и личной ответственности за здоровье.

Особого внимания требует работа с родителем, который в педиатрической практике нередко выступает в роли «тревожного заказчика». Эффективная стратегия в данном случае предполагает признание обоснованности его переживаний, чёткое структурирование информации (с указанием численных параметров, предоставлением письменных инструкций), а также деликатную коррекцию ложных представлений, почерпнутых из непрофессиональных источников. При возникновении конфликтных ситуаций, например, отказа от вакцинации, ключевым становится перевод обсуждения в плоскость общих целей («защита ребёнка») и ведение аргументированного диалога, опирающегося на научные данные.

Таким образом, профессиональная речь педиатра представляет собой синтез клинических знаний, лингвистической нормы, возрастной психологии и коммуникативной прагматики. Её эффективность определяется не интуицией, а осознанным владением системой речевых жанров и стратегий, адаптированных к конкретной коммуникативной ситуации в триаде. Формирование этой компетенции требует целенаправленного обучения, объединяющего лингвистические, риторические и психологические дисциплины в структуре медицинского образования: культура слова становится неотъемлемой частью культуры врачевания и фактором, влияющим на клинический исход. Формирование эффективной профессиональной коммуникации в медицине, особенно в педиатрии, не может опираться исключительно на интуицию или общую эрудицию. Необходим системный лингвистический фундамент, центральными компонентами которого выступают языковая нормативность и стилистика. Их изучение способствует построению коммуникативной компетенции не изолированно, а в их синергии: нормативность обеспечивает базовую корректность и надёжность речевого «материала», а стилистика – его адаптивное применение в профессиональных контекстах.

Понимание **нормативности** русского языка является основой точности, однозначности и профессионального авторитета. Нормативность в лингвистическом понимании – это совокупность кодифицированных (зафиксированных в словарях, справочниках, грамматиках) правил использования языковых единиц на всех уровнях: орфоэпическом (произношение), акцентологическом (ударение), лексическом, грамматическом, синтаксическом и стилистическом. В профессиональной деятельности врача соблюдение этих норм трансформируется из требования общей грамотности в условие профессиональной безопасности, юридической защищённости и эффективности взаимодействия.

Немаловажный аспектом профессиональной речи врача является обеспечение точности и устранение двусмысленности. Медицинский дискурс, особенно в его письменной фиксации, не терпит вариативности, которая может привести к разночтениям. Нормативный анализ учит будущего врача осознанному выбору единственно верной формы. Речь врача является прямым индикатором его общей культуры и внимания к деталям. Соблюдение норм, особенно в устной публичной речи (на консилиуме, при общении с родителями), конструирует образ компетентного, ответственного и уважающего собеседника специалиста.

Рассмотрим на примерах варианты использования норм русского языка в профессиональной речи.

**Грамматическая норма.** Употребление падежа в рецептурной строке. Нормативное «по 1 таблетке 3 раза в день» (дательный падеж) является единственно правильным и юридически однозначным. Ошибочное использование предложного падежа («в день», разговорное) или родительного («три раза в день») хотя и может быть понято, маркирует речь как небрежную и непрофессиональную, что в документах снижает доверие к компетенции автора.

**Лексическая норма и паронимия.** Чёткое различение паронимов – слов, близких по звучанию, но разных по значению. Путаница в употреблении, напри-

мер, «эффективный» (дающий эффект) и «эффектный» (производящий впечатление) в описании терапии («назначена эффектная терапия») может быть истолкована как намёк на демонстративность, а не результативность лечения. Или различие между «представить» (предъявить) и «предоставить» (дать в распоряжение) историю болезни. Нормативное владение исключает такие риски.

**Акцентологическая норма.** Правильное ударение в профессиональной лексике – аллергИя, диспансЕр, асимметрИя, инсУльт (не «Инсульт»), наркО́з. Ошибки в ударении (аллЕргия, дИспансер) моментально фиксируются образованными носителями языка и подрывают авторитет говорящего, отвлекая от содержания сообщения и ставя под сомнение его фундаментальную подготовку.

**Орфоэпическая и грамматическая норма в устной речи.** К числу нормативных аспектов профессиональной речи педиатра относятся произносительные и грамматические правила. Так, в устной коммуникации значимыми оказываются варианты типа [т'э]рапевт (а не [тэ]рапевт) или [ш]пилька вместо просторечного [ч]пилька. В письменной речи – согласование с аббревиатурами: например, если стержневым словом для аббревиатуры *Минздрав* является *министерство* (женский род), то предикат должен стоять в женском роде: Минздрав заявил (а не заявило). Нарушения этих, казалось бы, частных норм снижают статус профессионального дискурса, придавая ему черты бытового общения.

**Синтаксическая норма и логическое ударение.** Расстановка знаков препинания способна изменить смысл высказывания. Сравним две конструкции: «*Состояние больного тяжёлое, что связано с интоксикацией и отказом от лечения, назначенного ранее*» (запятая перед причастным оборотом указывает, что отказ относится к ранее назначенному лечению и «…*отказом от лечения назначенного ранее*» (без запятой) допускает прочтение, при котором отказ адресован самому процессу лечения, а не конкретному назначению. Нормативный синтаксический анализ позволяет строить фразу так, чтобы логические отношения выражались грамматически однозначно. В медицинской документации, имеющей статус правового документа, любая неоднозначность, порождённая нарушением нормы, потенциально может стать предметом судебного разбирательства.

Таким образом, соблюдение языковой нормативности обеспечивает своего рода «гигиену» профессиональной речи, формируя надёжный и предсказуемый канал передачи критически важной информации.

Если нормативность отвечает на вопрос **«как правильно?»**, то стилистика – на вопросы **«как уместно и эффективно?»** в конкретной коммуникативной ситуации. Она изучает систему функциональных стилей языка и принципы отбора языковых средств для достижения определённых прагматических целей. Для педиатра, действующего в рамках триады, стилистическая компетенция – это способность к оперативному **стилевому переключению** в зависимости от адресата и цели.

**Научный стиль** (общение с коллегами, консилиум, статьи). **Цель:** доказательность, объективность, точность. Например: «У пациента 5 лет наблюдается **клиническая картина острого обструктивного бронхита**, что подтверждается данными аускультации (рассеянные сухие и влажные разнокалиберные хрипы) и **спирометрии** (снижение ОФВ1). **Показана** ингаляционная терапия бронхолитиками». Характерно: терминология, отглагольные существительные (наблюдение, подтверждение), безличные и пассивные конструкции («показана», «подтверждается»).

**Официально-деловой стиль** (история болезни, выписка, справка). **Цель:** стандартизация, лаконизм, юридическая безупречность. Например: «**Жалобы при поступлении** на кашель, одышку. **Объективно:** состояние средней тяжести. В лёгких **выслушивается** жесткое дыхание, хрипы. **Назначено:** сальбутамол инг. 1,25 мл через небулайзер 3 р/д». Характерно: клише («жалобы при поступлении», «объективно»), предельная сжатость, отсутствие образности, преобладание имён над глаголами.

**Публицистический и научно-популярный подстили** (объяснение родителю). **Цель:** доступность, убедительность, снятие тревоги. Например: (перевод с научного): «У вашего сына **сильное воспаление в мелких бронхах – трубочках, по которым идет воздух**. Из-за отёка и слизи им **трудно проходить**, отсюда такой свист и кашель. Нам нужно **помочь бронхам расшириться** – для этого мы используем специальный препарат, который он будет вдыхать через маску. Это **быстро снимет спазм** и облегчит дыхание». Характерно: замена терминов («обструкция» → «трудно проходить»), метафоры («трубочки»), акцент на действии и цели («помочь», «облегчить»), диалогичность («нам нужно»).

**Разговорный стиль с элементами игрового дискурса** (общение с ребёнком). **Цель:** установление контакта, преодоление страха, вовлечение. Например: «Давай я **послушаю** твою спинку **трубочкой-усиком**! Там внутри, наверное, **булькают маленькие рыбки-пузырики**? А теперь **давай прогуляемся** молоточком по коленке, **посмотрим рефлексы**!» Характерно: уменьшительно-ласкательные суффиксы, глаголы в повелительном наклонении совместного действия («давай послушаем»), игровые метафоры, интонационная экспрессия.

Изучение стилистики формирует у будущего педиатра «диагностический взгляд» на коммуникацию.

В процессе обучения врач анализирует параметры ситуации: кто адресат (ребёнок, родитель, коллега), какова цель (информировать, успокоить, убедить), какой канал используется (устный или письменный), и в соответствии с этим подбирает стилистический «ключ». Такой подход позволяет избежать грубых прагматических ошибок: например, когда испуганному дошкольнику объясняют ситуацию сложными конструкциями с обилием терминов (что нарушает принцип уместности) или когда в историю болезни попадают разговорные обороты вроде «живот болит» вместо клинического «предъявляет жалобы на боль в животе», что ставит под сомнение юридическую силу документа.

Осознание стилистической дифференциации лексики (книжной, нейтральной, разговорной, просторечной) помогает предупредить неловкие высказывания. Так, в общении с родителями неуместно просторечное «шланг» вместо нейтрального «зонд» или «кишка» вместо «петля кишечника». И напротив, избыточная наукообразность вроде «проведём перкуссию пластрона» при обычной пальпации живота вызывает лишь отчуждение.

Следовательно, изучение нормативности и стилистики русского языка работает на формирование профессиональной коммуникативной компетенции врача-педиатра как взаимосвязанные и иерархически организованные процессы. **Нормативность** создаёт безупречный, безопасный и авторитетный лингвистический «каркас» профессионального общения. **Стилистика** «оживляет» этот каркас, обеспечивая его динамическую адаптацию к многомерному пространству педиатрической практики, где за один приём необходимо быть и точным учёным для коллеги, и чётким юристом для документа, и понятным популяризатором для родителя, и добрым сказочником для ребёнка. Только интеграция этих двух аспектов в обучении позволяет перевести речевое поведение из плоскости интуитивно-бытовой в плоскость осознанной профессиональной технологии, где слово становится полноценным и управляемым инструментом диагностики, терапии и профилактики.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что формирование профессиональной коммуникативной компетенции врача-педиатра представляет собой целенаправленный процесс, требующий интеграции лингвистических знаний в систему медицинского образования. Языковая подготовка будущего специалиста не должна ограничиваться освоением абстрактных норм и правил; её содержательным ядром должно стать формирование способности к рефлексивному использованию речевых ресурсов для решения конкретных задач клинической практики. Нормативность и стилистика, выступая в качестве методологической основы, обеспечивают точность, надёжность и адаптивность профессионального дискурса в рамках уникальной триадной модели педиатрического взаимодействия.

Помимо соблюдения норм, эффективная профессиональная речь врача должна обладать рядом качеств:

– точностью – соответствием высказывания действительности и использованием слов в их терминологически точном значении;

– логичностью – последовательностью, обоснованностью и непротиворечивостью изложения мыслей.

– чистотой – отсутствием в речи слов-паразитов, грубых просторечий, жаргонизмов и неуместных заимствований;

– выразительностью – умением использовать разнообразные языковые средства (уместные синонимы, сравнения, интонацию) для поддержания внимания и лучшего понимания;

– этичностью – выбором слов и тона общения, демонстрирующих уважение к личности пациента и его близких, эмпатию и такт, особенно в педиатрической практике.

Для будущего педиатра литературный язык выступает не как статичный свод правил, а как многомерный и подвижный инструмент. Освоение его предполагает не только усвоение нормативной базы, но и способность гибко переключаться между стилями – от строгого языка научного сообщения до доверительного разговора с ребёнком. Становление такой языковой личности по своему значению сопоставимо с овладением клиническими дисциплинами: лечит не только рука, но и слово врача. Умение выстраивать коммуникацию с маленьким пациентом и его семьёй грамотно, доходчиво и с эмпатией становится одним из решающих условий успешности терапии и формирования доверительной среды, а в этом, по сути, и заключается специфика педиатрической профессии.

В связи с сказанным логично сместить акценты в преподавании курсов русского языка и культуры речи в медицинских вузах от решения общеобразовательных задач к формированию профессионально-коммуникативных компетенций. Эффективность такого обучения напрямую зависит от степени его контекстуализации. Рекомендуется максимально насыщать учебный материал примерами, заданиями и кейсами, извлечёнными из реальной медицинской и, в частности, педиатрической практики. Вместо отвлечённых упражнений на согласование слов или построение предложений работа должна вестись с текстами-прототипами будущей профессиональной деятельности: историями болезни, протоколами консилиумов, диалогами с родителями, адаптированными объяснениями для пациентов разного возраста. Анализ типичных речевых ошибок, допускаемых медиками, и их возможных последствий (от снижения авторитета до юридических рисков) обладает значительным мотивационным и дидактическим потенциалом.

Таким образом, лингвистическая подготовка в образовательной траектории будущего педиатра является не факультативным дополнением, а необходимым условием формирования высококвалифицированного специалиста, для которого владение словом станет осознанным и эффективным инструментом диагностики, терапии и построения терапевтического альянса.

Проведенное исследование было направлено на систематизацию ключевых лингвистических и социокультурных компонентов профессиональной коммуникативной компетенции врача-педиатра и обоснование необходимости её целенаправленного формирования. Была детально проанализирована специфика триадной модели коммуникации в педиатрии, выявлены определяющие её прагматические и психологические параметры. В ходе работы выделены ключевые лингвистические составляющие профессиональной компетенции: нормативность представлена как база точности и юридической надёжности, стилистика – как инструмент осознанного переключения между научным, официально-деловым, публицистическим и разговорным регистрами. Отдельно проанализированы механизмы возрастной адаптации речи, показана их принципиальная роль в установлении контакта с ребёнком-пациентом и реализации терапевтической функции слова. На основе полученных данных сформулированы принципы и содержательные ориентиры для интеграции этих компетенций в образовательный процесс, в этом состоит практический выход исследования.

По итогам работы сделаны следующие выводы, значимые для данной области. Во-первых, коммуникация в педиатрии представляет собой уникальный дискурсивный феномен, подчинённый логике триадного взаимодействия: здесь врач выступает не только диагностом, но и посредником, «переводчиком», а также регулятором эмоционального климата.

Во-вторых, фундаментом эффективности этого общения является синергия нормативности, обеспечивающей точность и надёжность, и стилистики, ответственной за адаптивность и уместность высказывания. В-третьих, ядром коммуникативной компетенции педиатра выступает навык возрастной адаптации речи, требующий владения специфическими стратегиями – от игрового дискурса с дошкольником до партнёрского диалога с подростком. В-четвёртых, выполнение эмпатической и персуазивной функций напрямую зависит от гармоничного сочетания вербальных и невербальных средств, формирующих доверие и повышающих приверженность лечению.

Прогноз дальнейшего развития темы связан с тремя перспективными направлениями: изучение цифровых форматов коммуникации в педиатрии, создание специализированных учебных корпусов и кейсов, а также междисциплинарные исследования для эмпирической оценки влияния речевых стратегий на клинические исходы.

Целевой аудиторией данной статьи являются в первую очередь преподаватели гуманитарных дисциплин (русский язык, культура речи, риторика) в медицинских университетах, а также методисты и разработчики образовательных программ. Материалы исследования будут полезны клиническим педагогам-наставникам, осознающим важность коммуникативного компонента в подготовке ординаторов, и самим студентам-медикам, стремящимся к осознанному развитию своих профессиональных навыков.

Библиографический список


1. Cassell E.J. Talking with Patients. *The Theory of Doctor-Patient Communication*. Cambridge, MA: MIT Press, 1985; Vol. 1.
2. Fisher S. *The Social Organization of Doctor-Patient Communication*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1992.
3. Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение: учебное пособие. Москва: Наука, 2011.
4. Гудков Д.Б. *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003.
5. Виноградов В.В. *Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика*. Москва: Издательство АН СССР, 1963.
6. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. *Стилистика русского языка*. Москва: Флинта: Наука, 2008.
7. Головин Б.Н. *Основы культуры речи*. Москва: Высшая школа, 1988.
8. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. *Культура и искусство речи*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999.
9. Haber J., Thornton R. *Discovering the Soul of Service: The Nine Drivers of Sustainable Business Success.* New York: Free Press, 1999.
10. Борисова И.Н. Речевая практика в аспекте прагматической системности. *Экология языка и коммуникативная практика*. 2014; № 2.
11. Гринько Е.Н. Концепция медицинской риторики. *Бюллетень науки и практики*. 2016; № 4 (5).
12. Gumperz J.J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
13. Орлова Е.В. Проблемы межкультурного общения врача и пациента. *Менеджер здравоохранения*. 2012; № 11.
14. Мелконян Г.А., Нагиева Е.Б. Коммуникативная токсичность в медицинском дискурсе. *Коммуникативные исследования*. 2025; № 2.
15. Сергеева О.А., Родин А.Б., Козлов Г.А. Эффективность вербальных и невербальных средств коммуникации в преподавательской деятельности. *Коммуникация – Общество – Человек*: сборник научных трудов IV Национальной научно-практической конференции научно-педагогических и практических работников с международным участием. Ярославль: ООО «ПКФ «СОЮЗ-ПРЕСС», 2025: 303–308.


References


1. Cassell E.J. Talking with Patients. *The Theory of Doctor-Patient Communication*. Cambridge, MA: MIT Press, 1985; Vol. 1.
2. Fisher S. *The Social Organization of Doctor-Patient Communication*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1992.
3. Golovanova E.I. Vvedenie v kognitivnoe terminovedenie: uchebnoe posobie. Moskva: Nauka, 2011.
4. Gudkov D.B. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva: ITDGK «Gnozis», 2003.
5. Vinogradov V.V. *Stilistika. Teoriya po`eticheskoj rechi. Po`etika*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1963.
6. Kozhina M.N., Duskaeva L.R., Salimovskij V.A. *Stilistika russkogo yazyka*. Moskva: Flinta: Nauka, 2008.
7. Golovin B.N. *Osnovy kul'tury rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1988.
8. Vvedenskaya L.A., Pavlova L.G. *Kul'tura i iskusstvo rechi*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1999.
9. Haber J., Thornton R. *Discovering the Soul of Service: The Nine Drivers of Sustainable Business Success.* New York: Free Press, 1999.
10. Borisova I.N. Rechevaya praktika v aspekte pragmaticheskoj sistemnosti. *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. 2014; № 2.
11. Grin'ko E.N. Koncepciya medicinskoj ritoriki. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2016; № 4 (5).
12. Gumperz J.J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
13. Orlova E.V. Problemy mezhkul'turnogo obscheniya vracha i pacienta. *Menedzher zdravoohraneniya*. 2012; № 11.
14. Melkonyan G.A., Nagieva E.B. Kommunikativnaya toksichnost' v medicinskom diskurse. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2025; № 2.
15. Sergeeva O.A., Rodin A.B., Kozlov G.A. `Effektivnost' verbal'nyh i neverbal'nyh sredstv kommunikacii v prepodavatel'skoj deyatel'nosti. *Kommunikaciya – Obschestvo – Chelovek*: sbornik nauchnyh trudov IV Nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii nauchno-pedagogicheskih i prakticheskih rabotnikov s mezhdunarodnym uchastiem. Yaroslavl': OOO "PKF "SOYuZ-PRESS", 2025: 303-308.


*Статья поступила в редакцию 25.03.26*

УДК 377.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-272-274

***Kozhevnikov S.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Federal Institute for the Development of Vocational Education and Training (Moscow, Russia), E-mail: s.kozhevnikov@firpo.ru*

**IMPLEMENTING CLASSICAL PRINCIPLES OF VOCATIONAL TRAINING IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL PRACTICE: EVIDENCE FROM THE "MASTER OF THE YEAR" COMPETITION.** The article analyzes the specifics of implementing classical didactic principles of vocational training in the context of modernizing the Russian secondary vocational education system. The study is based on description of the best practices of the finalists of the All-Russian competition among teaching staff of the secondary vocational education system "Master of the Year" (2024–2025). It is demonstrated how the principles of polytechnism, combining learning with productive labor, modeling professional activities in the educational process, creating a production-training environment, and modularity find new practical implementation in modern educational practice. The conclusion is drawn that classical principles remain the fundamental basis of pedagogical activity in secondary vocational education. Their implementation in modern conditions is ensured through the organic integration of teaching excellence with advanced educational technologies and digital learning tools.

*Key words:* **secondary vocational education, didactic principles, teaching practices, digital transformation**

***С.М. Кожевников****, канд. пед. наук, ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования», г. Москва, E-mail: s.kozhevnikov@firpo.ru*

# РЕАЛИЗАЦИЯ КЛАССИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ: ПО МАТЕРИАЛАМ КОНКУРСА «МАСТЕР ГОДА»

Статья посвящена анализу специфики реализации классических принципов профессионального обучения в условиях модернизации российской системы СПО. Исследование проведено на основе описания лучших практик финалистов Всероссийского конкурса среди педагогических работников системы среднего профессионального образования «Мастер года» (2024–2025 гг.). Показано, как принципы политехнизма, соединения обучения с производительным трудом, моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе, создания производственно-учебной среды и модульности находят новое практическое воплощение в современном образовательном процессе. Сделан вывод о том, что классические принципы остаются фундаментальной основой педагогической деятельности в сфере СПО. Их реализация в современных условиях обеспечивается за счет органичного сочетания педагогического мастерства с передовыми образовательными технологиями и цифровыми средствами обучения.

*Ключевые слова:* **среднее профессиональное образование, дидактические принципы, педагогические практики, цифровая трансформация**

Сегодня перед российской системой среднего профессионального образования (СПО) стоит ответственная задача – подготовка квалифицированных рабочих кадров для обеспечения технологического лидерства нашей страны. Цифровизация всех сфер экономики, стремительное обновление высокотехнологичных производств и формирование новых индустрий повысили требования к навыкам и компетенциям выпускников системы СПО вызвали поиск новых эффективных педагогических подходов [1]. В этих условиях закономерно усиливается государственный и общественный запрос на инновации, повышающие качество образования. Однако многие педагогические находки преподавателей и мастеров производственного обучения по-прежнему остаются локальными, не доводятся до масштабного внедрения [2]. При этом известность часто получают ретроинновации и мнимые инновации (по меткому определению В.И. Загвязинского и Т.А. Строковой, «лженовации» [3, с. 7]).

В этом контексте особо актуальной становится верификация эмпирического опыта посредством обращения к классическому наследию теории педагогики. Для системы СПО такой теоретический фундамент составляют принципы профессионального обучения, выявленные С.Я. Батышевым и А.М. Новиковым [4], а впоследствии развитые в теории непрерывного образования [5]. Всем сказанным выше определяется актуальность представленной работы.

Объектом исследования являются педагогические практики, представленные финалистами Всероссийского конкурса среди педагогических работников системы СПО «Мастер года» (далее – конкурс «Мастер года»), который ежегодно организует Министерство просвещения Российской Федерации [6; 7]. Методические разработки победителей и лауреатов конкурса представляют собой уникальную эмпирическую базу эффективных «горизонтальных» инноваций [8, с. 190], перспективных для повышения качества СПО в целях обеспечения технологического лидерства России.

Цель исследования заключается в оценке применимости классических дидактических принципов профессионального обучения в современной образовательной практике СПО. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: 1) на материале лучших практик финалистов конкурса «Мастер года» выявить примеры реализации классических принципов профессионального обучения, подтверждающие их актуальность для современной образовательной практики; 2) установить изменения во взаимосвязях внутри системы дидактических принципов, обусловленные цифровизацией и интеграцией образования с производством.

Научная новизна исследования заключается в выявлении иерархии системы дидактических принципов профессионального обучения в условиях цифровизации и интеграции системы СПО с реальным производством.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении характера взаимосвязей между классическими дидактическими принципами профессионального обучения.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования ее материалов и выводов при проектировании содержания и учебно-методического обеспечения СПО, а также при разработке программ повышения квалификации педагогических кадров.

Методологической основой исследования является теория непрерывного образования. Методы исследования: контент-анализ лучших практик (N = 178) финалистов Всероссийского конкурса «Мастер года», проведенного в 2024–2025 годах среди педагогических работников системы среднего профессионального образования, анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ.

Профессиональное образование в России опирается на систему общедидактических принципов и принципов профессионального обучения [4] (далее – классические принципы профессионального обучения), которые понимаются как внутренне связанные основания для проектирования содержания, организации и технологий обучения. В настоящее время классические принципы профессионального обучения актуализируются в связи с цифровизацией, тенденцией к интеграции образования и производства, ростом требований к адаптивности специалистов. На наш взгляд, значимые изменения произошли в связях и отношениях внутри системы принципов: на сегодняшний день особенно значим **принцип связи теории с практикой**, он становится метапринципом. В профессиональном образовании связь теории с практикой является «базовой характеристикой, отличающей его от общего образования и от фундаментальных программ высшего образования» [9, с. 11]. Сегодня практикоориентированность профессионального образования особенно заметна благодаря всесторонним усилиям государства по повышению престижа рабочих профессий, модернизации инфраструктуры системы СПО, методической поддержке педагогов, актуализации содержания образования. Для более эффективного обеспечения трудовыми ресурсами новых и расширяющихся производств система СПО трансформируется через создание отраслевых кластеров, интеграцию образовательных организаций и предприятий-работодателей.

В основе современных образовательных стандартов и программ СПО лежит **принцип политехнизма**, который предполагает «овладение системой знаний о научных основах производства» [4, с. 117], создание целостного представления о практической профессиональной деятельности в соответствии с актуальными достижениями в развитии науки, техники, технологий. В современных условиях этот принцип реализуется не только через межпредметные и междисциплинарные связи, но и через освоение сквозных технологий. Обучающиеся осваивают аддитивные технологии, мехатронику и робототехнику, основы анализа данных, технологии искусственного интеллекта, прикладное программное обеспечение. Так, подготовка квалифицированных специалистов в области строительства и эксплуатации зданий и сооружений включает освоение технологий информационного моделирования, что «предполагает сбор и комплексную обработку в процессе проектирования всей архитектурно-конструкторской, технологической, финансовой и иной информации о здании со всеми ее взаимосвязями и зависимостями» [6, с. 211]. Программы для информационного моделирования, включающие библиотеки готовых инструментов, с успехом используют в профориентации школьников, благодаря чему «проектирование для них похоже на игру <…> по созданию трехмерных моделей зданий и сооружений» [6, с. 55–57]. Принцип политехнизма реализуется при применении метода проектов, который позволяет активизировать междисциплинарные связи и предполагает овладение новыми компетенциями, «освоение новых прикладных инструментов» [7, с. 343].

Важнейшим в системе классических принципов профессионального обучения является фундаментальный «**принцип соединения обучения с производительным трудом обучающихся**» [4, с. 117], предполагающий единство учебной и трудовой деятельности обучающихся для достижения планируемых образовательных результатов в СПО. Мировой опыт реализации так называемой «дуальной» [10; 11] модели обучения, при которой «теоретическую часть программы студенты обычно проходят в образовательной организации, а практическую – на рабочем месте, в условиях реального производственного процесса» [10, с. 118], был адаптирован к задачам и традициям развития отечественной системы СПО. Установлено, что для заметного повышения образовательных результатов «практика на заводе должна быть длительной, сквозной или с погружением» [11, с. 11].

При поддержке Правительства Российской Федерации в современной системе СПО реализуется образовательная технология «Профессионалитет» [12] – это яркий пример системной «вертикальной» инновации, направленной на повышение качества образования путем интеграции учебной и трудовой деятельности обучающихся. Во всех регионах созданы образовательные и образовательно-производственные кластеры, работодатели участвуют в разработке учебных планов по профилю образовательной программы, предоставляют современное оборудование, направляют своих специалистов для преподавания и наставничества, организуют практику на производстве, обеспечивая реализацию принципа соединения обучения с производительным трудом.

С этим принципом согласуется **принцип моделирования профессиональной деятельности в образовательном процессе**, сквозной для содержания СПО и ключевой для отбора методов и средств обучения. В современных программах СПО усилена направленность на решение «типовых профессиональных задач, трансформированных в учебно-производственные задачи» [4, с. 118], на «получение опыта выполнения практических заданий, максимально приближенных к производственным процессам» [6, с. 137]. Практическая реализация принципа осуществляется в форме проектного обучения как с помощью классического, проверенного временем педагогического инструментария, так и с использованием современных методов – виртуального моделирования

[7, с. 190], создания проблемных ситуаций [7, с. 180], решения прикладных задач («кейсов») [7, с. 185], организации интерактивных обучающих игр (квестов) [7, с. 16], метода «перевернутый класс» [6, с. 63]. Развитие технических средств обучения позволяет организовать работу на цифровых копиях реального производственного оборудования, использовать обучающие симуляторы, созданные с применением технологий виртуальной и дополненной реальности. Это снижает риски ошибок и уменьшает расход материалов.

Росту качества образования в системе СПО способствует развитие Всероссийского чемпионатного движения по профессиональному мастерству. Педагоги подтверждают, что высокие результаты образования имеют «студенты, которые систематически отрабатывали навыки и оттачивали практический опыт в рамках подготовки к чемпионатному движению» [6, с. 135]. Кроме того, задачи и задания, создаваемые экспертами чемпионатного движения, служат инструментарием для опережающей профессиональной подготовки. Конкурсно-игровая форма чемпионатов повышает познавательную мотивацию молодежи, что позволяет педагогам включать её элементы в профпросвещение и профориентацию школьников. Так, при разработке учебно-методического обеспечения межрегионального чемпионата «Юный мастер», в котором в 2025 году приняло участие 6 000 обучающихся из 41 региона России, используются конкурсные задания, инфраструктурные листы и критерии оценки Всероссийского чемпионатного движения по профессиональному мастерству [7, с. 313].

Решение реальных задач («кейсов») от предприятий-партнеров в рамках учебной деятельности готовит обучающихся к демонстрационному экзамену. Демонстрационный экзамен – это инновационная практика оценки образовательных результатов с участием экспертов из индустрии. Для подготовки к экзамену и его проведению во всех регионах страны созданы специально оборудованные площадки, благодаря чему обеспечивается максимальное приближение к производственным условиям и реализация еще одного классического принципа профессионального обучения – **принципа создания производственно-учебной среды**. В настоящее время производственно-учебная среда – это высокотехнологичное материально-техническое оснащение, соответствующее санитарно-гигиеническим и экологическим нормам, а также развитая цифровая инфраструктура.

Инновационным для своего времени совсем недавно считался **принцип модульности профессионального обучения**. На нем основана идея разработки индивидуальных образовательных траекторий, где обучающийся получает возможность самостоятельно осваивать разделы программы с использованием структурированного информационного ресурса и «методического руководства по достижению поставленных дидактических целей» [4, с. 118]. Реализация данного принципа в современных условиях технологически поддержана цифровизацией сферы образования и разработкой специализированного образовательного контента, в том числе цифровых тренажеров для «самостоятельной отработки материала с одновременным контролем знаний по теме» [6, с. 112].

Проведенный анализ лучших педагогических практик мастеров СПО позволяет утверждать, что классические принципы профессионального обучения не утратили своей актуальности. Они задают вектор трансформации системы СПО и находят эффективное воплощение в работе лучших педагогов СПО. Их реализация в современных условиях обеспечивается за счет органичного сочетания педагогического мастерства с передовыми образовательными технологиями и цифровыми средствами обучения.

Опираясь на анализ лучших практик финалистов конкурса «Мастер года», мы установили, что в условиях глубокой трансформации системы СПО классические принципы профессионального обучения не утратили своего значения, однако имеют специфику реализации – она выявлена и описана в соответствии с поставленными исследовательскими задачами; цель исследования достигнута. На основе проведённого анализа мы делаем выводы о том, что классические дидактические принципы профессионального обучения остаются надёжным теоретическим фундаментом для поиска эффективных педагогических решений в условиях трансформации системы СПО; под влиянием цифровизации, развития высокотехнологичных производств и интеграции образования с бизнесом принцип связи теории с практикой становится системообразующим.

В результате исследования в теорию непрерывного образования введены представления об иерархической структуре и взаимосвязях в системе дидактических принципов; новым для педагогики является научная интерпретация принципа связи теории с практикой как метапринципа профессионального обучения.

Для практики СПО значимы выявленные примеры успешной реализации классических принципов профессионального обучения через новые формы, методы и средства обучения.

Опыт финалистов Всероссийского конкурса среди педагогических работников системы СПО «Мастер года» свидетельствует о том, что факторами успешной актуализации системы принципов профессионального обучения являются формирование интеграционных связей между образовательными организациями и реальным производством, создание высокотехнологичной производственно-учебной среды, внедрение гибких модульных форматов, методов и средств обучения, моделирующих производственные процессы, а также поддержка чемпионатного движения по профессиональному мастерству.

Представляется перспективным дальнейшее исследование трансформации дидактических принципов в условиях ускоряющегося обновления техники и технологий. Полученные выводы о факторах актуализации принципов профессионального обучения могут иметь прикладное применение в управленческой деятельности, в работе методистов, в реальной образовательной практике.

Библиографический список


1. Кязимов К.Г. Воспроизводство квалифицированных кадров: проблемы, тенденции, перспективы. *Социально-трудовые исследования*. 2023; № 1(50): 54–59.
2. Кожевников С.М. Региональные практики распространения педагогических инноваций. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2021; Т. 1, № 5 (78): 52–65.
3. Загвязинский В.И., Строкова Т.А. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления. *Образование и наука*. 2014; № 3 (112): 3–21.
4. *Профессиональная педагогика*. Москва: Эгвес, 2009.
5. Голубовский В.Н. Жизненный и научный путь Сергея Яковлевича Батышева. *Развитие идей научной школы Сергея Яковлевича Батышева в современной системе профессионального образования*. Минск: РИПО, 2025: 7–11.
6. *Мастер года – 2024:* сборник методических материалов лучших педагогических практик финалистов Всероссийского конкурса. Москва: Современные информационные системы, 2024.
7. *Мастер года – 2025:* сборник методических материалов лучших педагогических практик финалистов Всероссийского конкурса. Москва: ПС, 2025.
8. Осмоловская И.М., Иванова Е.О., Кларин М.В., Сериков В.В., Алиев Ю.Б. *Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик*. Москва: Белый ветер, 2019.
9. Сергеев И.С., Блинов В.И., Куртеева Л.Н. Основные параметры прогнозирования состояний системы профессионального образования и обучения в процессе модернизации. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2024; Т. 12, № 1 (56): 6–28.
10. Дудырев Ф.Ф., Романова О.А., Шабалин А.И. Дуальное обучение в российских регионах: модели, лучшие практики, возможности распространения. *Вопросы образования*. 2018; № 2: 117–138.
11. Платонов Е.В. Основные противоречия дуальной модели подготовки кадров для машиностроительных предприятий. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2017; № 4: 10–13.
12. *О проведении эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта «Профессионалитет»*. Постановление Правительства Российской Федерации от 16 марта 2022 г. N 387. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203180005


References


1. Kyazimov K.G. Vosproizvodstvo kvalificirovannyh kadrov: problemy, tendencii, perspektivy. *Social'no-trudovye issledovaniya*. 2023; № 1(50): 54-59.
2. Kozhevnikov S.M. Regional'nye praktiki rasprostraneniya pedagogicheskih innovacij. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2021; T. 1, № 5 (78): 52-65.
3. Zagvyazinskij V.I., Strokova T.A. Soprotivlenie innovaciyam: suschnost', sposoby profilaktiki i preodoleniya. *Obrazovanie i nauka*. 2014; № 3 (112): 3-21.
4. *Professional'naya pedagogika*. Moskva: `Egves, 2009.
5. Golubovskij V.N. Zhiznennyj i nauchnyj put' Sergeya Yakovlevicha Batysheva. *Razvitie idej nauchnoj shkoly Sergeya Yakovlevicha Batysheva v sovremennoj sisteme professional'nogo obrazovaniya*. Minsk: RIPO, 2025: 7-11.
6. *Master goda – 2024:* sbornik metodicheskih materialov luchshih pedagogicheskih praktik finalistov Vserossijskogo konkursa. Moskva: Sovremennye informacionnye sistemy, 2024.
7. *Master goda – 2025:* sbornik metodicheskih materialov luchshih pedagogicheskih praktik finalistov Vserossijskogo konkursa. Moskva: PS, 2025.
8. Osmolovskaya I.M., Ivanova E.O., Klarin M.V., Serikov V.V., Aliev Yu.B. *Didakticheskoe modelirovanie innovacionnyh obrazovatel'nyh praktik*. Moskva: Belyj veter, 2019.
9. Sergeev I.S., Blinov V.I., Kurteeva L.N. Osnovnye parametry prognozirovaniya sostoyanij sistemy professional'nogo obrazovaniya i obucheniya v processe modernizacii. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2024; T. 12, № 1 (56): 6-28.
10. Dudyrev F.F., Romanova O.A., Shabalin A.I. Dual'noe obuchenie v rossijskih regionah: modeli, luchshie praktiki, vozmozhnosti rasprostraneniya. *Voprosy obrazovaniya*. 2018; № 2: 117-138.
11. Platonov E.V. Osnovnye protivorechiya dual'noj modeli podgotovki kadrov dlya mashinostroitel'nyh predpriyatij. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2017; № 4: 10-13.
12. *O provedenii `eksperimenta po razrabotke, aprobacii i vnedreniyu novoj obrazovatel'noj tehnologii konstruirovaniya obrazovatel'nyh programm srednego professional'nogo obrazovaniya v ramkah federal'nogo proekta «Professionalitet»*. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 16 marta 2022 g. N 387. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203180005


*Статья поступила в редакцию 26.02.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-275-278

***Liu Xun**, Doctor of Philological Sciences (Russian Studies), associate professor, Russian language institute of Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 2018046@hlju.edu.cn*

**CULTIVATION OF TALENT IN RUSSIAN STUDIES IN CHINA IN THE NEW ERA: DIRECTIONS AND PATHWAYS.** Amid the profound evolution of the international order and the official establishment of Area Studies as a first-level discipline, Russian Studies in China has encountered significant opportunities for development, while simultaneously facing the practical challenge of transforming its talent cultivation system. This study is grounded in the academic heritage and practical needs of Russian Studies in China, systematically identifying the main problems and new opportunities facing the current cultivation of talent in the field of Russian Studies in China. On this basis, it explores and proposes the core directions and pathways for cultivating talent in Russian Studies in China in the new era, with a view to solidifying the talent foundation for the sustainable development of Russian Studies in China and providing intellectual support for the sustained and steady growth of China–Russia relations.

*Key words:* **China, Area Studies, Russian Studies, Institutionalization of Discipline, talent cultivation**

***This article was supported by the research projects GJB1425269, YQJH2025179, 24GJZXB002***

***Лю Сюнь**, д-р филол. наук (россиеведение), доц., Институт русского языка Хэйлунцзянского университета, г. Харбин, E-mail: 2018046@hlju.edu.cn*

# ПОДГОТОВКА КАДРОВ В ОБЛАСТИ РОССИЕВЕДЕНИЯ В КИТАЕ В НОВЫЙ ПЕРИОД: НАПРАВЛЕНИЯ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ

В условиях глубокой трансформации международного порядка и официального утверждения регионоведения в качестве самостоятельной научной дисциплины первого уровня россиеведение в Китае открывает перед собой важные возможности для развития, но при этом сталкивается с реальными вызовами, связанными с трансформацией системы подготовки кадров. Исследование исходит из академического наследия и практических потребностей россиеведения в Китае, выявленных в процессе систематического анализа основных проблем и новых возможностей в подготовке кадров по россиеведению в стране. На этой основе рассматриваются и предлагаются ключевые направления и пути реализации подготовки кадров в области россиеведения в Китае в новый период с тем, чтобы заложить прочный кадровый фундамент для устойчивого развития россиеведения в Китае и обеспечить интеллектуальную поддержку долгосрочного и стабильного развития китайско-российских отношений.

*Ключевые слова:* **Китай, регионоведение, россиеведение, институционализация дисциплины, подготовка кадров**

***Статья была подготовлена при поддержке исследовательских проектов GJB1425269, YQJH2025179, 24GJZXB002***

Актуальность исследования заключается в том, что россиеведение в Китае находится на перекрестке институционализации дисциплины и эпохальных перемен. Подготовка кадров является ключевым звеном в развитии россиеведения в Китае, и успех или неудача ее трансформации определяют не только передачу академического наследия, но и напрямую влияют на удовлетворение потребностей государственной стратегии и долгосрочное развитие китайско-российских отношений. В данной работе определяются ключевые направления и пути реализации подготовки кадров в новый период, что способствует укреплению кадрового потенциала для устойчивого развития россиеведения в Китае и предоставляет интеллектуальную поддержку для стабильного и долгосрочного развития китайско-российских отношений.

Данное исследование исходит из исторического контекста развития россиеведения в Китае и фокусируется на подготовке кадров как ключевом вопросе. Его цель – определить ключевые направления и пути реализации подготовки кадров в области россиеведения в Китае в новый период, чтобы предоставить теоретическую основу и практические ориентиры для развития дисциплины и формирования кадрового потенциала.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи: обобщение академического наследия россиеведения и подготовки кадров в этой области в Китае; выявление основных проблем, существующих в настоящее время в россиеведении и подготовке кадров в Китае; анализ новых требований и новых возможностей, вызванных эпохальными переменами и институционализацией дисциплины для подготовки кадров по россиеведению, определение ключевых направлений подготовки кадров; а также предложение путей реализации подготовки кадров по россиеведению в Китае в новый период.

В данной работе используются следующие основные методы исследования: систематический обзор академической литературы по подготовке кадров в области россиеведения и региональных и страновых исследований в Китае для определения текущего состояния исследований и формирования теоретической базы; сравнительный анализ моделей подготовки кадров по россиеведению в китайских университетах с целью выявления существующих проблем и обобщения полезного опыта; системный анализ, позволяющий с точки зрения экосистемы дисциплины комплексно рассмотреть внутренние взаимосвязи и механизмы координации различных элементов подготовки кадров по россиеведению в Китае и системно выстроить пути подготовки кадров.

Научная новизна данного исследования заключается в трех аспектах: во-первых, в использовании концепции «институционализации дисциплины» в качестве теоретической основы для многомерного построения системной аналитической структуры подготовки кадров по россиеведению в Китае; во-вторых, в привязке к координатам «нового периода» и анализе новых требований и возможностей, обусловленных факторами времени для подготовки кадров по россиеведению в Китае; в-третьих, в акценте на многосубъектное взаимодействие и интеграцию внутренних и внешних ресурсов, что отражает системное мышление.

В настоящее время системные исследования по подготовке кадров в области россиеведения в Китае относительно слабо развиты и в основном сводятся к обобщению опыта отдельных вузов или рассмотрению отдельных аспектов, таких как разработка учебных планов. Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что, опираясь на концепцию институционализации дисциплины и комплексно применяя теории из различных научных областей, оно осуществляет систематический анализ и перспективное изучение данной сферы, что способствует обогащению теоретических исследований в области институционализации россиеведения и подготовки кадров в Китае.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут служить ориентиром для решения конкретных задач в области подготовки кадров по россиеведению, стоящих перед различными субъектами, такими как китайские университеты, государственные органы, научно-исследовательские институты, предприятия и международные партнеры.

**1. Эволюция россиеведения и исследований в области подготовки кадров в Китае**

В начале XXI века, с вступлением Китая во Всемирную торговую организацию и ускорением процесса глобализации, потребность Китая в понимании различных регионов и стран мира неуклонно возрастала. Академические круги начали внедрять международное понятие «регионоведение», адаптируя его к реалиям Китая и развивая в русле отечественных потребностей. В тот же период китайские ученые приступили к исследованиям в области россиеведения и подготовки соответствующих кадров.

***1.1 Определение понятия «россиеведение».*** Ли Минбинь полагает, что россиеведение представляет собой совокупность различных дисциплин, изучающих российскую действительность на основе русскоязычных источников, особенно совокупность социальных и гуманитарных наук [1]. Ван Цзясин утверждает, что россиеведение – это многодисциплинарное знание или теория о России, но в то же время это целостная дисциплина, изучающая Россию [2]. Чжан Цзюньсян отмечает, что дисциплинарная идея россиеведения заключается в формировании целостного взгляда на Россию как на нацию и государство через междисциплинарное взаимопроникновение и синтез [3].

***1.2 Дисциплинарный статус россиеведения.*** Ши Тецян полагает, что россиеведение должно стать самостоятельной дисциплиной, существующей наравне с современной русской филологией [4]. Го Юйци считает, что на определенном этапе специальность «россиеведение» может быть как параллельной по отношению к русской филологии, так и включающей ее в себя [5]. Ван Цзясин утверждает, что россиеведение должно включать знание русского языка и русской литературы, а не находиться в параллельном положении по отношению к этим двум научным направлениям [2].

***1.3 Цели подготовки кадров в области россиеведения.*** Ши Тецян полагает, что от студентов требуется не только свободное владение русским языком, но и систематическое знание материальной и духовной культуры России [4]. Го Юйци считает, что подготовка должна направлена на формирование высококвалифицированных специалистов, обладающих высоким уровнем владения русским языком в соответствующей сфере, широким кругозором, глубокими культурными знаниями и высокими профессиональными компетенциями [5]. Ма Лян

отмечает, что россиеведение готовит комплексных специалистов, разбирающихся в российском обществе, национальной специфике и культуре [6].

***1.4 Стратегии подготовки кадров в области россиеведения.*** Ши Тецян предложил план реформирования преподавания по специальности «русский язык» с точки зрения дисциплинарной структуры, учебного плана и распределения учебных часов [4]. Чжан Цзюньсян выдвинул идею о необходимости внедрения дисциплинарной концепции россиеведения в преподавание на бакалавриате по специальности «Русский язык», корректировки учебного плана и придания большего гуманитарного значения содержанию учебных курсов [3]. Ван Цзясин считает, что на продвинутом этапе обучения необходимо усилить преподавание профессиональных знаний по русскому языку и смежным дисциплинам, дальнейшее расширение кругозора студентов и углубление их академических исследовательских горизонтов [2].

**2. Основные проблемы россиеведения и подготовки кадров в Китае**

В настоящее время в китайском россиеведении и подготовке соответствующих кадров существуют структурные проблемы четырех уровней: масштаб исследовательских кадров и дисциплинарное строительство, качество и парадигма производства знаний, система и механизмы подготовки кадров, а также глубина внешнего сотрудничества.

***2.1 Недостаточная численность исследовательских кадров и разрозненность дисциплинарной структуры.*** В настоящее время китайское россиеведение демонстрирует ярко выраженную разрозненность. Это структурное противоречие конкретно проявляется в дисбалансе между масштабом исследовательской работы и геополитической значимостью страны. Являясь крупнейшим сухопутным соседом Китая и ключевой державой, Россия обладает несомненной важностью в геополитическом и стратегическом аспектах. Однако масштаб отечественного кадрового состава в соответствующих исследованиях относительно невелик, а интенсивность и разнообразие научных результатов явно недостаточны. Особенно после начала российско-украинского конфликта в 2022 году количество научных статей по российской проблематике, опубликованных в китайских академических журналах, значительно сократилось, что не соответствует объективному статусу России как важного великого соседа Китая. Кроме того, исследовательские структуры в области россиеведения широко распределены по различным университетам и научно-исследовательским институтам, таким как Институт Восточной Европы и Центральной Азии Китайской академии общественных наук, Центр россиеведения Восточно-Китайского педагогического университета, Центр русского языка, литературы и культуры Хэйлунцзянского университета и другие. Между ними отсутствуют эффективные механизмы взаимодействия, что затрудняет формирование кластерного эффекта. В целом распределение исследовательских ресурсов не обладает системностью и планомерной интеграцией, вследствие чего академические силы с трудом концентрируются на ключевых стратегических вопросах, что сдерживает повышение общей конкурентоспособности дисциплины.

***2.2 Структурные недостатки в производстве знаний и разрыв между теорией и практикой.*** В настоящее время результаты китайских исследований в области россиеведения демонстрируют в качественном и ориентационном планах феномен «двух избытков и двух недостатков», что затрудняет удовлетворение глубинных потребностей государственной стратегии. Во-первых, наблюдается избыток повторяющихся исследований и недостаток исследований по важным проблемам. В настоящее время отечественные исследования российской проблематики в основном сосредоточены в таких областях, как политика, дипломатия, история и культура России. В то же время исследования по таким направлениям, как экономика, общество, право России, сталкиваются с проблемой ограниченности содержания. Во-вторых, отмечается избыток общих принципиальных положений и недостаток операциональных исследований. Имеется множество работ, посвященных макроэкономическим принципам и стратегическому значению китайско-российского сотрудничества, но крайне мало исследований, ориентированных на конкретные области и практические пути реализации, которые могут быть внедрены на практике. Кроме того, наблюдается недостаток теоретической инновационности и однообразие методов исследования. Исследования долгое время находились под влиянием парадигм «русского нативизма» или «вестернизма», самостоятельная система знаний еще не сформирована должным образом, теоретическая инновационность недостаточна, и не удалось в полной мере построить теоретическую рамку россиеведения с китайской спецификой [7]. В то же время в целом китайские исследования российской проблематики по-прежнему основываются главным образом на качественном анализе и «историко-политическом» подходе, тогда как применение таких методов, как количественный анализ, полевые исследования, сравнительный анализ, остается весьма ограниченным.

***2.3 Несовершенство системы подготовки кадров и дефицит специалистов широкого профиля.*** Традиционная модель подготовки кадров с трудом адаптируется к современным потребностям в высококвалифицированных специалистах в области регионоведения, степень междисциплинарной интеграции недостаточна. До того как регионоведение стало дисциплиной первого уровня, долгое время отсутствовала системная и последовательная дисциплинарная поддержка, что привело к «фрагментации» подготовки кадров и негативно сказалось на глубине и широте исследований [8]. Наблюдается серьезный дефицит специалистов широкого профиля. Регионоведческие исследования требуют многих условий, среди которых особое значение для их углубленного проведения имеет владение уникальным языком изучаемой страны. Работа с первоисточниками и использование первичных данных позволяют в максимальной степени снизить риск неверного толкования и некорректного использования информации, а также сделать результаты исследований более точными. Специалисты в области россиеведения, подготовленные в рамках традиционной системы, часто сталкиваются с ситуацией, когда они обладают профессиональными знаниями, но не владеют русским языком. В то же время традиционные специалисты по русскому языку нередко владеют иностранным языком, но не имеют профессиональных знаний, что затрудняет выполнение ими задач в области россиеведения.

***2.4 Низкий уровень совместного образования и неравномерное распределение дисциплин.*** Несмотря на масштабное развитие китайско-российского образовательного сотрудничества, качество совместного образования все еще требует повышения. С одной стороны, общий уровень совместного образования остается относительно низким. В настоящее время китайско-российское сотрудничество в сфере высшего образования в основном сосредоточено на уровне бакалавриата, тогда как количество совместных программ подготовки на уровне магистратуры и аспирантуры относительно невелико, что затрудняет удовлетворение потребностей в высококвалифицированных кадрах для научных исследований и стратегического анализа [9]. С другой стороны, наблюдается неравномерное распределение дисциплин. Совместные образовательные программы Китая и России в основном сконцентрированы в традиционных гуманитарных областях, таких как русский язык и литература, тогда как глубина и широта сотрудничества в области естественных наук, прикладных технологий, юриспруденции, регионоведения и других дисциплин остаются недостаточными.

**3. Направления подготовки кадров в области россиеведения в Китае в новый период**

Глубокие изменения международного порядка создали беспрецедентные требования времени к россиеведению, а учреждение регионоведения в качестве дисциплины первого уровня предоставило важные институциональные гарантии для развития дисциплины. Однако возможности и вызовы сосуществуют. Система подготовки кадров в области россиеведения остро нуждается в трансформации от «филологической парадигмы» к «регионоведческой парадигме».

***3.1 Потребности эпохи порождают дефицит кадров в области россиеведения.*** С точки зрения государственной стратегии в настоящее время мир переживает столетние перемены, международный порядок ускоряет свою трансформацию. Россия, как постоянный член Совета Безопасности ООН, – крупнейший сухопутный сосед Китая и держава с глобальным влиянием, играет ключевую роль в таких областях, как безопасность в Евразийском регионе, энергетическая структура и глобальное управление. Китайско-российские отношения, как образец нового типа межгосударственных отношений, переживают наилучший период в своей истории. Сотрудничество между двумя странами постоянно углубляется в таких сферах, как политическое взаимодоверие, торгово-экономическое сотрудничество, энергетическое взаимодействие, координация в области безопасности и гуманитарные обмены. За этим высокоуровневым взаимодействием стоит потребность в большом количестве специалистов широкого профиля, которые хорошо понимают российскую действительность и обладают профессиональными аналитическими способностями, обеспечивая интеллектуальную поддержку для принятия государственных стратегических решений. С точки зрения практической деятельности предприятий по мере ускорения выхода китайских компаний на зарубежные рынки китайско-российское торгово-экономическое сотрудничество расширяется от традиционной энергетической сферы к таким многопрофильным областям, как сельское хозяйство, цифровая экономика, технологические инновации, инфраструктура и другие. В этом процессе предприятия остро нуждаются в специалистах, которые не только свободно владеют русским языком, но и хорошо знакомы с местным законодательством, экономической и социальной средой, чтобы справляться со сложной инвестиционной обстановкой и вызовами межкультурного управления. С точки зрения социальных потребностей, углубление китайско-российских гуманитарных обменов стимулирует сотрудничество в таких областях, как образование, культура, туризм, медиа и др. Общество испытывает растущую потребность в профессиональных кадрах, способных глубоко интерпретировать Россию и осуществлять культурную коммуникацию между Китаем и Россией.

***3.2 Институциональные преимущества, обусловленные учреждением регионоведения в качестве дисциплины первого уровня.*** В 2022 году регионоведение было официально утверждено в качестве дисциплины первого уровня в рамках междисциплинарной классификации, что стало важным прорывом в построении системы философских и социальных наук Китая. Для россиеведения это институциональное изменение принесло множество преимуществ. Во-первых, обретение дисциплинарного статуса. Долгое время россиеведение существовало как прикладная область в рамках традиционных дисциплин, таких как иностранная филология, политология, история, не имея самостоятельного дисциплинарного статуса и собственной системы оценки. Учреждение регионоведения в качестве дисциплины первого уровня позволило россиеведению обрести четкую дисциплинарную принадлежность и пространство для институционализированного развития. Во-вторых, усиление ресурсного обеспечения. Статус дисциплины первого уровня означает получение более стабильной политической поддержки и ресурсного обеспечения в таких вопросах, как открытие диссерта-

ционных советов, установление контрольных цифр приема студентов, формирование штатного расписания преподавателей, выделение научно-исследовательских грантов, что закладывает институциональную основу для подготовки кадров в области россиеведения. В-третьих, формирование механизмов междисциплинарной интеграции. Регионоведение как дисциплина акцентирует внимание на междисциплинарных и трансдисциплинарных комплексных исследованиях. Это создает институциональные предпосылки для преодоления дисциплинарных барьеров в подготовке кадров в области россиеведения, позволяя интегрировать ресурсы таких дисциплин, как филология, политология, экономика, юриспруденция, история и другие.

Таким образом, глубокая трансформация международного порядка и учреждение регионоведения в качестве дисциплины первого уровня открывают новые возможности для россиеведения и подготовки кадров в этой области. В то же время они выдвигают требование к трансформации парадигмы подготовки кадров в области россиеведения – от «языково-ориентированной модели» к «регионально-исследовательской модели». Традиционная подготовка кадров в области россиеведения, ядром которой являлись русский язык и литература, ориентировалась преимущественно на формирование языковых компетенций. Однако в современных международных условиях и с учетом государственных потребностей одного лишь владения языком уже недостаточно для удовлетворения реальных запросов. В настоящее время государству в большей степени требуются специалисты широкого профиля, способные глубоко анализировать политические тенденции развития России, точно оценивать ее экономическую динамику, всесторонне понимать российское общество и культуру, а также эффективно содействовать прагматическому сотрудничеству между Китаем и Россией.

**4. Пути реализации подготовки кадров в области россиеведения в Китае в новый период**

Трансформация подготовки кадров в области россиеведения от «филологической парадигмы» к «регионоведческой парадигме» предполагает системные изменения в таких аспектах, как цели подготовки, структура учебных планов, преподавательский состав, механизмы подготовки и система оценки. Основные пути реализации включают в себя следующие направления.

***4.1 Внедрение междисциплинарной и сквозной модели подготовки.*** С точки зрения широты исследования регионоведение представляет собой всестороннее и углубленное изучение гуманитарных, географических, политических, экономических, социальных, военных и других аспектов конкретной страны или региона. Объект исследования охватывает широкий спектр вопросов, что обусловливает комплексный характер этой дисциплины. Это требует междисциплинарной и кросс-дисциплинарной интеграции в подготовке кадров в области россиеведения. Для подготовки кадров в области россиеведения необходимо связать русский язык с философией, экономикой, политологией, социологией, юриспруденцией, этнологией, педагогикой, психологией, археологией, историей, географией, искусствоведением и другими гуманитарными науками, осуществляя реорганизацию традиционных гуманитарных дисциплин. Кроме того, на этой основе возможно осуществление междисциплинарной интеграции с новыми областями естественных наук, такими как компьютерные науки, большие данные и другие, формируя важные точки роста.

С точки зрения глубины исследования регионоведение не должно ограничиваться макроуровнем изучения страны-объекта, а должно углубляться до микроуровня, проводя детальный и четкий анализ конкретных проблем в той или иной области, постоянно заполняя пробелы в регионоведческих исследованиях, восполняя недостатки и формируя систему знаний о стране-объекте. Это требует от специальности «Русский язык» подготовки высококвалифицированных кадров в области регионоведения. Говоря о высококвалифицированных кадрах, зачастую акцент делается на подготовке магистров и аспирантов, что приводит к тому, что реформа модели подготовки регионоведческих кадров на специальности «Русский язык» осуществляется лишь на последипломном уровне. Однако, по сути, только реформировав модель подготовки студентов-бакалавров, осуществляя профессиональное обучение по регионоведческому направлению уже на уровне бакалавриата и реализуя сквозную модель подготовки «бакалавриат – магистратура – аспирантура», можно вести речь о подготовке подлинных специалистов в области россиеведения. Сквозная модель подготовки позволяет студентам сформировать прочную теоретическую основу и богатый практический опыт, максимально обеспечивая преемственность академических исследований и способствуя подготовке высококвалифицированных кадров в области регионоведения.

***4.2 Активное освоение новых технологий.*** В современном мире научно-техническая революция нового типа стремительно развивается, во многих областях науки достигаются значительные прорывы. Особенно новые технологии, такие как искусственный интеллект, Интернет и большие данные, не только способствуют изменениям в общественном производстве, социальной структуре и образе жизни населения, но и открывают новые возможности для развития гуманитарных и социальных наук, а также для подготовки кадров. В академических регионоведческих исследованиях новые технологии все активнее проникают в этот процесс. С точки зрения объекта исследования последние события и актуальные проблемы различных стран и регионов мира в первую очередь появляются в Интернете. С точки зрения справочных материалов многие библиографические источники и данные уже оцифрованы и представлены в виде баз данных. С точки зрения методов исследования постоянно появляются различные программные продукты для проведения опросов, статистической обработки и моделирования данных. В нынешнюю эпоху Интернета и больших данных специалисты в области россиеведения должны идти в ногу со временем, способствуя глубокой интеграции искусственного интеллекта с регионоведческими исследованиями и практикой международных коммуникаций [10].

Подготовка кадров в области россиеведения требует, как «широты», так и «глубины» знаний, что обусловливает наличие более сложных проблем в процессе преподавания и обучения. С одной стороны, внутри самого учебного заведения часто наблюдается нехватка преподавательского состава, а учебные планы не в полной мере удовлетворяют индивидуальные образовательные потребности студентов. С другой стороны, учебная нагрузка на студентов также достаточно велика, что вынуждает их использовать фрагментированное время и онлайн-ресурсы для более гибкого и удобного освоения знаний и навыков. В связи с этим подготовка кадров в области россиеведения настоятельно требует внедрения сетевого, цифрового, интеллектуального и персонализированного образования. Необходимо поощрять преподавателей и студентов россиеведческого направления активно использовать онлайн-образовательные ресурсы и платформы, уделять особое внимание созданию «умных» учебных аудиторий и осуществлять персонализированное сопровождение студентов.

***4.3 Создание системы скоординированной подготовки кадров.*** В традиционной модели подготовки кадров единственным субъектом выступает высшее учебное заведение, и обучение студентов осуществляется главным образом в рамках аудиторных занятий. Концепция скоординированной подготовки кадров подчеркивает необходимость преодоления барьеров между субъектами и достижения органического взаимодействия между различными участниками: университетами, научно-исследовательскими институтами, государственными органами, предприятиями, аналитическими центрами, международными партнерами и другими [11]. Построение системы скоординированной подготовки кадров требует осуществления скоординированного продвижения по пяти направлениям.

Во-первых, внутривузовская координация – преодоление дисциплинарных барьеров. Необходимо интегрировать ресурсы таких дисциплин, как русский язык, политология, экономика, юриспруденция, история, и создать междисциплинарную платформу для подготовки кадров в области россиеведения; сформировать преподавательские коллективы из специалистов с различным дисциплинарным профилем; организовать набор студентов в магистратуру и аспирантуру из разных дисциплин, обеспечивая разнообразие источников контингента обучающихся. Во-вторых, межвузовская координация – интеграция качественных ресурсов. Необходимо объединить ведущие китайские университеты в области россиеведения и создать альянс по сотрудничеству в сфере подготовки кадров; внедрить взаимное признание кредитов между университетами – участниками альянса, поддерживая возможность выбора курсов студентами в других вузах; реализовывать совместные программы подготовки магистров и аспирантов, в полной мере используя преимущества каждого университета; одновременно создать механизм обмена преподавательскими кадрами между вузами, приглашая высококвалифицированных преподавателей для чтения лекций в других университетах. В-третьих, координация научно-исследовательской и образовательной деятельности – содействие интеграции науки и образования. Необходимо открыть для магистрантов и аспирантов ведущие научно-исследовательские базы и лаборатории, обеспечивая условия для проведения исследований; включить магистрантов и аспирантов в состав научно-исследовательских коллективов, позволяя им участвовать во всем процессе реализации проектов; преобразовывать высококачественные научные результаты в учебные курсы и учебные кейсы; одновременно учредить специальные исследовательские фонды для поддержки самостоятельной научно-исследовательской работы магистрантов и аспирантов. В-четвертых, координация производства и образования – усиление формирования практических компетенций. Необходимо создать стабильные базы для прохождения практики и стажировок в государственных органах, предприятиях, аналитических центрах; осуществлять целевое обучение в соответствии с потребностями работодателей, разрабатывая индивидуальные программы подготовки для достижения точного соответствия кадров запросам; приглашать специалистов-практиков для чтения курсов и обмена опытом из первых рук. В-пятых, международная координация – расширение глобального кругозора. Необходимо углублять сотрудничество с российскими высшими учебными заведениями, развивать программы двойных и совместных дипломов, добиваясь взаимного признания академических квалификаций; учредить специальные стипендиальные программы для поддержки долгосрочного обучения студентов в России; организовывать китайско-российские международные академические конференции и летние школы, предоставляя студентам платформу для международного общения.

В заключение следует отметить, что перед лицом столетних перемен, перед лицом потребностей эпохи, обусловленных непрерывным углублением китайско-российских отношений, перед лицом драгоценных возможностей, открывающихся в связи с развитием регионоведения как дисциплины, неизбежным становится необходимость вывести подготовку кадров в области россиеведения в Китае на новый уровень. Сущность трансформации подготовки кадров от «филологической парадигмы» к «регионоведческой парадигме» заключается в переходе от формирования сугубо языковых навыков к построению комплексных ис-

следовательских компетенций – от развития в рамках традиционных дисциплин к созданию самостоятельной дисциплинарной системы. Это сложная и масштабная системная работа, требующая скоординированных усилий китайских университетов, научно-исследовательских институтов, государственных органов, предприятий, аналитических центров, а также международных партнеров. Еще больше требуется активное участие китайской молодежи в этом перспективном деле. В будущем необходимо дальнейшее изучение инновационных моделей подготовки междисциплинарных и комплексных кадров по россиеведению в Китае.

Надеемся, что данная работа послужит полезным ориентиром для академических исследователей, руководителей образования, политиков, практиков в соответствующей сфере и участников международного сотрудничества в смежных областях.

Библиографический список

1. Ли М. *Культура и национальные особенности стран СНГ*. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2004.
2. Ван Ц. Россиеведение как важное смысловое содержание Национального стандарта качества подготовки бакалавров по специальности «Русский язык» в высших учебных заведениях. *Преподавание русского языка в Китае*. 2018; № 3: 74–79.
3. Чжан Ц. О воплощении дисциплинарной концепции россиеведения в преподавании на бакалавриате по специальности «Русский язык». *Преподавание русского языка в Китае*. 2018; № 1: 88–94.
4. Ши Т. О реформе преподавания по специальности «Русский язык» – параллельно о построении россиеведения. *Преподавание русского языка в Китае*. 2007; № 2: 1–5.
5. Го Ю. О россиеведении как самостоятельной дисциплине. *Преподавание русского языка в Китае*. 2007; № 2: 12–16.
6. Ма Л. Подготовка регионоведческих кадров по специальности «Русский язык» в контексте инициативы «Один пояс, один путь»: состояние, проблемы и рекомендации. *Преподавание русского языка в Китае*. 2019; № 1: 91–96.
7. У Х, Сюй Б. Развитие россиеведения в Китае: общий обзор и размышления о будущих путях развития. *Цзянхай сюэкань*. 2025; № 3: 218–225.
8. Лю Ц. Концепция модели подготовки регионоведческих кадров в Китае в контексте дисциплины первого уровня. *Россиеведение*. 2022; № 5: 31–51.
9. Ло В. Исследование китайско-российского сотрудничества в сфере высшего образования по созданию совместных образовательных программ в контексте инициативы «Один пояс, один путь». *Сравнительные педагогические исследования*. 2024; № 7: 13–21.
10. Ло Л. Опираясь на планирование «пятнадцатой пятилетки», осуществить масштабную трансформацию дисциплины «Иностранные языки». *Иностранные языки*. 2026; № 1: 1–2.
11. Чжэн Х. Исследование модели подготовки инновационных кадров на основе скоординированной подготовки кадров предприятием и университетом. *Университетское образование*. 2019; № 4: 168–170.

References

1. Li M. *Kul'tura i nacional'nye osobennosti stran SNG*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2004.
2. Van C. Rossievedenie kak vazhnoe smyslovoe soderzhanie Nacional'nogo standarta kachestva podgotovki bakalavrov po special'nosti «Russkij yazyk» v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae*. 2018; № 3: 74-79.
3. Chzhan C. O voploschenii disciplinarnoj koncepcii rossievedeniya v prepodavanii na bakalavriate po special'nosti «Russkij yazyk». *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae*. 2018; № 1: 88-94.
4. Shi T. O reforme prepodavaniya po special'nosti «Russkij yazyk» – parallel'no o postroenii rossievedeniya. *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae*. 2007; № 2: 1-5.
5. Go Yu. O rossievedenii kak samostoyatel'noj discipline. *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae*. 2007; № 2: 12-16.
6. Ma L. Podgotovka regionovedcheskih kadrov po special'nosti «Russkij yazyk» v kontekste iniciativy «Odin poyas, odin put'»: sostoyanie, problemy i rekomendacii. *Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae*. 2019; № 1: 91-96.
7. U H, Syuj B. Razvitie rossievedeniya v Kitae: obschij obzor i razmyshleniya o buduschih putyah razvitiya. *Czyanhaj syu`ekan'*. 2025; № 3: 218-225.
8. Lyu C. Koncepciya modeli podgotovki regionovedcheskih kadrov v Kitae v kontekste discipliny pervogo urovnya. *Rossievedenie*. 2022; № 5: 31-51.
9. Lo V. Issledovanie kitajsko-rossijskogo sotrudnichestva v sfere vysshego obrazovaniya po sozdaniyu sovmestnyh obrazovatel'nyh programm v kontekste iniciativy «Odin poyas, odin put'». *Sravnitel'nye pedagogicheskie issledovaniya*. 2024; № 7: 13-21.
10. Lo L. Opirayas' na planirovanie «pyatnadcatoj pyatiletki», osuschestvit' masshtabnuyu transformaciyu discipliny «Inostrannye yazyki». *Inostrannye yazyki*. 2026; № 1: 1-2.
11. Chzh`en H. Issledovanie modeli podgotovki innovacionnyh kadrov na osnove skoordinirovannoj podgotovki kadrov predpriyatiem i universitetom. *Universitetskoe obrazovanie*. 2019; № 4: 168-170.

*Статья поступила в редакцию 23.03.26*

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-278-281

***Morkovin A.M.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Barnaul Law Institute of the Internal Affairs of Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: marko.a@rambler.ru*

**INTEGRATION OF COMPONENTS OF WALDORF PEDAGOGY INTO THE SYSTEM OF NATIONAL HIGHER EDUCATION.** The article presents an analysis of the possibility and expediency of applying elements of Waldorf pedagogy in the higher education system in Russia. The psychological and pedagogical foundations of the approach are considered, principles that can be adapted in the university environment, as well as practical forms of implementation, are identified. It is concluded about the potential of humanistic and phenomenological approaches in teaching students at the stage of professional and personal self-determination. The theoretical and philosophical foundations of Waldorf pedagogy are presented in a short form as teachings on a humanistic approach to learning, which provides not only for obtaining the knowledge, skills and abilities necessary for professional activity, but also for developing the inner world of the student, his abilities for self-knowledge and self-realization. Waldorf pedagogy in this case is presented by authors as an alternative to the existing forms and methods of organizing the educational process at institutions of higher education.

*Key words:* **Waldorf pedagogy, higher educational institution, educational process, anthroposophy, humanistic education, forms and methods of teaching, educational process, pedagogy of freedom**

***А.М. Морковин****, канд. пед. наук, доц., зав. каф. Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: marko.a@rambler.ru*

# ИНТЕГРАЦИЯ КОМПОНЕНТОВ ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМУ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу возможности и целесообразности применения элементов вальдорфской педагогики в системе высшего образования в России. Рассматриваются психолого-педагогические основания подхода, выявляются принципы, которые могут быть адаптированы в вузовской среде, а также практические формы реализации. Делается вывод о потенциале гуманистических и феноменологических подходов в обучении студентов на этапе профессионального и личностного самоопределения. В краткой форме представлены теоретико-философские основы вальдорфской педагогики как учения о гуманистическом подходе в обучении, предусматривающем не только получение необходимых для профессиональной деятельности знаний, умений и навыков, но и развитие внутреннего мира обучающегося, его способностей к самопознанию и самореализации. Вальдорфская педагогика в данном случае представлена авторами как альтернатива существующим формам и методам организации образовательного процесса в образовательной организации высшего образования.

*Ключевые слова:* **вальдорфская педагогика, высшее учебное заведение, образовательный процесс, антропософия, гуманистическое образование, формы и методы обучения, образовательный процесс, педагогика свободы**

Актуальность исследования заключается в том, что современная отечественная система образования переживает период переоценки традиционных подходов к обучению и воспитанию. В условиях глобальных вызовов, таких как перегрузка учащихся, рост уровня их тревожности, отчуждение от процесса обучения, возникает острая потребность в педагогических системах, ориентированных не только на передачу знаний, но и на всестороннее развитие личности обучающегося.

Отсюда определяется цель и объект исследования, связанные с тем, что современная система высшего образования в России находится в состоянии поиска новых ориентиров, способных обеспечить целостное, разностороннее развитие личности обучающегося. В условиях нарастающей интеллектуализации, стандартизации и технологизации обучения всё более актуальными становятся гуманистические подходы, ставящие во главу угла не только усвоение знаний, но и развитие внутреннего мира человека, его эмоционально-волевой сферы, способности к самопознанию и самореализации. Одним из направлений, заслуживающих внимания в этом контексте, является вальдорфская педагогика, разработанная Рудольфом Штайнером в начале XX века. Вальдорфская школа, основанная на антропософской философии, рассматривает обучение как средство гармоничного развития трёх начал человека: мышления, чувств и воли. Несмотря на то, что этот подход традиционно применяется в дошкольном и школьном образовании, его отдельные элементы могут быть успешно адаптированы к условиям высшей школы.

Исходя из этого, считаем возможным определить задачи для достижения цели исследования, которые заключаются в следующем: изучить материалы лекций и выступлений перед общественностью Рудольфа Штайнера; выявить перспективные педагогические идеи, подлежащие использованию в рамках педагогической деятельности в настоящее время; изложить возможности практического применения выявленного педагогического опыта для организации учебно-воспитательного процесса в системе отечественного высшего образования.

Основные положения данной проблематики и их анализ позволяют определить научную новизну исследования, состоящую в следующем:

– проведен системный анализ вальдорфской педагогики как целостной образовательной концепции в контексте современных социокультурных и образовательных реалий;

– раскрыты механизмы формирования личности обучающегося в условиях вальдорфской школы, и выделены психолого-педагогические приемы, способствующие развитию креативного мышления, интеллекта и внутренней мотивации;

– выявлены возможности адаптации принципов вальдорфской педагогики к условиям традиционного образования, а также обозначены перспективы их интеграции в российскую образовательную практику;

– предпринята попытка сопоставления ключевых положений вальдорфской педагогики с основными направлениями современной психолого-педагогической науки, позволяющей расширить границы её применения в отечественной системе высшего образования.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в выявлении психолого-педагогических основ применения вальдорфских принципов в системе высшего образования, обосновании актуальности такого подхода и разработке практической модели его реализации.

Практическая значимость исследования выражается в определении вальдорфской педагогики в качестве альтернативной модели образования, в центре внимания которой находится обучающийся как целостная личность, что позволяет осуществлять образовательную деятельность на принципах свободы, уважения к индивидуальности учащегося, творческого самовыражения и гармоничного развития – интеллектуального, эмоционального и физического.

Анализ источниковой базы позволяет утверждать, что усиливающийся интерес родителей, педагогов и психологов к альтернативным образовательным моделям в отечественной образовательной среде подчеркивает важность научного анализа и применения этого феномена посредством использования научных методов.

Считаем важным в начале исследования обозначить теоретико-философские основы вальдорфской педагогики:

1. Антропософское понимание человека.

Вальдорфская педагогика опирается на представление о человеке как целостной духовно-душевно-телесной сущности. Развитие личности происходит в соответствии с определенными семилетними циклами, каждому из которых соответствует своя ведущая функция: 0–7 лет – развитие физического тела и воли, 7–14 лет – развитие чувственно-эмоциональной сферы, 14–21 год – формирование абстрактного мышления и самосознания [1].

Высшее образование, охватывающее в основном возрастной период от 17 до 23 лет, совпадает с этапом становления индивидуального мышления и мировоззренческой рефлексии. В этот период особенно важно обеспечить свободу выбора, самостоятельность, творческий подход к обучению и возможность интеграции личного опыта в образовательный процесс.

2. Цель стратегии образования в вальдорфской педагогике.

Главной задачей образования, по Р. Штайнеру, является не столько передача знаний, сколько пробуждение в человеке внутренней активности, способствующей самопознанию и развитию. Педагог здесь выступает не как «транслятор информации», а как проводник и наставник, создающий условия для живого диалога обучающегося с миром и собой.

3. Психологические особенности студентов и возможности вальдорфской педагогики.

Поскольку период обучения в высшем учебном заведении выпадает на юношеский возраст, то будет уместным рассмотреть психологические особенности данного этапа развития личности обучающегося. Период студенчества характеризуется следующими особенностями:

– развитие самостоятельного мышления, способности к анализу, синтезу, абстракции;

– обострённое чувство личной значимости и поиск смысла жизни;

– стремление к самореализации через творчество, социальную активность;

– желание построить собственную систему ценностей и мировоззрение [2].

Таким образом, традиционные формы лекционно-семинарского формата, сосредоточенные на передаче знаний и проверке их усвоения, не всегда отвечают внутренним потребностям студента. Вальдорфский подход предлагает личностно ориентированную и феноменологическую модель образования, где учебный процесс становится пространством самораскрытия и индивидуального роста.

В вальдорфской педагогике мотивация к обучению формируется изнутри, то есть через интерес, эмоциональное включение, художественный и практический опыт. Применение этих принципов в образовательной организации высшего образования позволяет уйти от «оценочной зависимости» и сформировать у обучающихся ответственное отношение к знаниям, основанное на внутренней потребности личностного развития.

4. Принципы и методы вальдорфской педагогики в контексте высшей школы.

В традиционной вальдорфской школе применяется метод обучения «эпохами» – погружение в одну тему на протяжении 3–4 недель на разных предметах, что позволяет глубоко осмыслить материал и интегрировать его в личный опыт [3. В вузовской практике это может быть реализовано в виде интенсивных модулей или проектных семестров, когда студенты фокусируются на одном междисциплинарном проекте.

Следующий подход в вальдорфской педагогике можно определить как «феноменологический». Вместо объяснения абстрактных понятий преподаватель организует живое наблюдение, эксперимент, анализ явлений, из которых обучающийся самостоятельно выводит закономерности. Такой метод обучения развивает критическое мышление, научную интуицию и умение видеть целостную картину [4].

Для отдельных образовательных организаций высшего образования может быть подходящим подход, который рассматривает искусство как средство познания. Художественные формы (рисование, музыка, театр, эвритмия) встраиваются в учебный процесс как способ эмоционального и телесного проживания темы. Например, биология может сочетаться с рисованием форм; философия – с театральной постановкой; история – с музыкальными композициями и т. д.

Ранее нами акцентировалось внимание на специфической особенности вальдорфской педагогики, которую можно обозначить как индивидуальную траекторию и безоценочное обучение.

Оценивание в вальдорфской педагогике строится не на баллах и тестах, а на качественном описании прогресса и рефлексии. Это может быть реализовано в вузе через портфолио, эссе, самоанализ, творческие отчёты, обратную связь преподавателя в форме письменного развёрнутого отзыва. Здесь на передний план выдвигаются филологические дисциплины и у преподавателя-лингвиста, например, появляется дополнительная возможность акцентировать внимание обучающихся на том, что «язык – это система, отражающая все изменения в обществе и развивающаяся вместе с ним [5, с. 5]».

Следует отметить, что уже существует опыт применения элементов вальдорфской педагогики в рамках отечественного высшего образования. В качестве примеров можно отметить следующие вузы:

– Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена: курсы по альтернативной педагогике, элективы по арт-терапии и эвритмии;

– Московский гуманитарный университет: лаборатория «Образование как творчество»;

– Казанский федеральный университет: летние школы по гуманистическому образованию с участием вальдорфских педагогов.

Анализ научных исследований позволяет определить возможные форматы внедрения педагогического опыта в рамках высшей школы:

1. Интеграция в курсы «Педагогика», «Психология», «Философия» через вальдорфский анализ личностного развития, методы обучения, определение роли педагога.

2. Курс по выбору «Альтернативные педагогические системы» – знакомство с вальдорфской школой как примером. Особенно это направление актуально, по нашему мнению, для образовательных организаций педагогического профиля.

3. Практико-ориентированные мастерские по созданию учебных проектов, основанных на художественно-практическом подходе.

4. Методические курсы для преподавателей вузов – повышение квалификации в области человекоцентрированной педагогики.

Вместе с тем нельзя не обозначить проблемы и ограничения внедрения данной педагогической концепции:

– нормативные барьеры: существующие ФГОС и учебные планы не всегда позволяют гибко организовать обучение «эпохами» или модульное обучение;

– недостаточное количество подготовленных кадров: преподаватели не имеют опыта работы с вальдорфскими методиками, особенно в области искусства, эвритмии;

– скепсис научного сообщества: часть преподавателей и администраций воспринимает антропософию как псевдонаучную, что вызывает сопротивление и отторжение;

– инфраструктурные проблемы: в вузах часто отсутствуют помещения и условия для проведения творческих и телесно-ориентированных занятий.

Одновременно с этим логично будет определить перспективы и рекомендации по применению опыта педагогической деятельности с элементами вальдорфской педагогики:

– создание межвузовских центров альтернативной педагогики, объединяющих исследователей и практиков гуманистических направлений;

– разработка адаптированных методических материалов, учитывающих вальдорфский опыт, но не требующих следования всей системе;

– организация тренингов и курсов повышения квалификации для преподавателей, таких как «Арт-педагогика в вузе», «Альтернативный подход в преподавании» и др.;

– введение экспериментальных учебных дисциплин по выбору обучающихся, построенных на принципах свободы, творчества, междисциплинарности.

Рассматривая далее обозначенную проблематику, считаем необходимым коснуться вопросов психолого-педагогической периодизации и возрастной специфики обучающихся.

Современная возрастная психология подтверждает обоснованность вальдорфского подхода к этапам становления личности. В студенческом возрасте (примерно 17–23 года) завершается формирование операционального мышления (по Ж. Пиаже), активизируется экзистенциальное самоопределение (по В. Франклу) и усиливается внутренняя мотивация к познанию (Д. Ильясов, А. Асмолов).

В качестве особенностей этого этапа можно выделить следующее: 1) развитие личностного смысла образования; 2) стремление к внутренней целостности; 3) эмоциональная нестабильность, подверженность стрессу; 4) высокая социальная чувствительность и потребность в признании. Вальдорфская педагогика, акцентируя внимание на развитии воли, чувств и мышления, предлагает практики, способные гармонизировать становление личности студента.

В вальдорфской педагогике широко применяется феноменологический метод, где объект познания раскрывается через непосредственный опыт восприятия, то есть противоположно традиционному «объяснению наперёд». Примером такого обучения в образовательной организации высшего образования может выступить следующее: студенту предлагают наблюдать явление (например, рост растения, динамику рынка, произведение искусства и др.). Затем через обсуждение и творческую рефлексию он выстраивает собственное понимание данного явления. Лишь после этого преподаватель вводит научные концепты, интегрируя их в уже прожитый опыт. Такой подход развивает критическое мышление, самостоятельность, ценностную рефлексию. Герменевтический аспект (понимание через интерпретацию) особенно полезен при преподавании гуманитарных дисциплин: философии, психологии, социологии, педагогики и др.

Изучая опыт вальдорфской педагогики, нельзя не заметить, что её автором и последователями уделяется большое внимание вопросам воспитания и обучения через искусство. В педагогической литературе это направление выделяется в качестве одного из центральных элементов вальдорфского подхода в обучении, то есть использование искусства и телесных практик как образовательного инструмента. Здесь на передний план выходит эвритмия – форма выразительного движения, создающая «видимую речь». В вузе её можно использовать для снятия напряжения и тревожности; как форму телесной медитации; для развития групповой эмпатии и невербальной коммуникации. Бесспорно, данная методика подходит не для каждой учебной дисциплины, но её элементы вполне применимы на многих занятиях, например, в качестве одного из элементов образовательного процесса.

Следуя дальше в определении возможностей использования наработок вальдорфской педагогики, можно обозначить искусство как метод осмысления. Художественные практики становятся мостом между знанием и внутренним миром обучающегося. Например, в процессе изучения курса философии – создание визуальных образов метафизических категорий; истории – инсценировка эпох (ролевые реконструкции); социологии – визуализация структур общества; при изучении иностранных языков – знакомство с костюмами, обычаями и традициями народов, представителей стран изучаемого языка. Такие практики способствуют эмоциональному закреплению материала, развивают творческое мышление и эстетическую чувствительность.

Анализ источников позволил выявить международный опыт интеграции в разное время вальдорфской педагогики в высшую школу.

В Европе уже существуют вузы, обучение в которых целиком построено на вальдорфских принципах. Наиболее известные из них:

– Alanus University (Германия): предлагает программы по педагогике, арт-терапии, философии, экологическому менеджменту;

– Rudolf Steiner College (США): подготовка вальдорфских учителей, магистратура по гуманитарным наукам;

– Freie Hochschule Stuttgart (Германия): первая вальдорфская высшая школа, основанная на антропософии [6].

В качестве особенностей этих вузов можно выделить следующее: интегративный учебный план (искусство, теория и практика); акцент на диалоговом обучении; отсутствие тестовой системы в привычном виде, вместо этого эссе, презентации, портфолио. Этот опыт показывает, что вальдорфские элементы достаточно успешно работают на уровне высшей школы, особенно в гуманитарной и педагогической подготовке.

Исходя из изложенного опыта, можно сформировать модель «феноменологической университетской мастерской». Предлагаемая модель может быть внедрена в образовательном процессе в магистратуре или как факультатив. Формат проведения: 1 занятие в неделю по 2 часа. Продолжительность курса: 12 недель (по усмотрению). Результат: глубокое осмысление темы, развитие креативности, повышение эмпатии и межличностной чувствительности [7].

Несмотря на наличие явных преимуществ, применение принципов вальдорфской педагогики в отечественных вузах вызывает споры, которые выражаются в следующем:

– аргументы «против»: 1) привязанность к антропософии как эзотерической системе; 2) недостаточная эмпирическая обоснованность отдельных практик; 3) несовпадение с требованиями высшего профессионального образования;

– в качестве ответов на критические замечания отмечается следующее: 1) можно использовать отдельные элементы, не прибегая к философской основе; 2) развитие soft skills (эмпатия, креативность, самоорганизация) – универсальная цель вузовской подготовки; 3) уже существует международный и отечественный положительный опыт применения элементов вальдорфской педагогики.

Анализ научных источников, рассматривающих возможности применения альтернативных педагогических идей в целом и вальдорфской педагогики в частности, позволяет определить перспективы направления дальнейших исследований: создание лабораторий гуманистического образования; проведение сравнительных исследований эффективности организации образовательной деятельности (группы студентов с традиционным и альтернативным подходом в обучении); разработка программ повышения квалификации преподавателей вузов; издание методических пособий по организации образовательного процесса с использованием элементов альтернативных педагогик с примерами и рекомендациями, положительно зарекомендовавших себя на той или иной ступени обучения.

В заключение считаем возможным резюмировать, что применение элементов вальдорфской педагогики в отечественной высшей школе представляет собой перспективное направление в обновлении образовательной парадигмы. Оно соответствует задачам формирования личностно ориентированного, развивающего, интегрального образования, поскольку современный студент нуждается не только в знаниях, но и в осмыслении мира, понимании себя, умении чувствовать и творить. Проведенное исследование позволяет заключить, что организация образовательного процесса в рамках высшей школы с опорой на методы вальдорфской педагогики предлагает эффективные инструменты для реализации этих целей.

Вальдорфская педагогика, или педагогическая концепция Р. Штайнера, несмотря на свою альтернативность, содержит ряд универсальных психолого-педагогических принципов, которые могут быть успешно интегрированы в отечественное высшее образование. Прежде всего, это уважение к индивидуальности обучающегося, опора на его внутреннюю активность, единство интеллектуального, эмоционального и волевого развития.

Итоги научного исследования позволяют нам с уверенностью констатировать, что организация учебного процесса с опорой на предложенную альтернативную педагогическую концепцию способствует уменьшению моральной нагрузки, оказывающей негативное влияние на психологическое состояние обучающихся, повышению интереса к изучаемому учебному материалу, т. к. он излагается в непривычной для них форме и с использованием различных методов. Изложенное позволяет заключить, что применение элементов вальдорфской педагогики – это не просто эксперимент, а путь к формированию гуманной, развивающей образовательной среды, в которой обучающийся становится не объектом, а полноценным субъектом учебного процесса.

Библиографический список

1. *Вальдорфская педагогика: Антология*. Москва: Просвещение, 2003.
2. Зинченко В.П. *Психологические основы педагогики*. Москва: Директ-Медиа, 2014.
3. *Учебные программы вальдорфских школ*. Москва: Народное образование, 2005.

4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности*: учебное пособие для вузов. Москва: Школа-Пресс, 1995.
5. Хабарин М.О. *Практический курс русского языка*. Москва: ГУРЛС МВД России, 2023.
6. Steiner R. *Waldorf Education and Higher Learning*. Alanus University, 2020.
7. Карягина Т.Д. Философские и научные контексты проблемы эмпатии. *Консультативная психология и психотерапия.* 2009; № 17 (4): 50–74. Available at: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2009_n4/Karyagina

References

1. *Val'dorfskaya pedagogika: Antologiya*. Moskva: Prosveschenie, 2003.
2. Zinchenko V.P. *Psihologicheskie osnovy pedagogiki*. Moskva: Direkt-Media, 2014.
3. *Uchebnye programmy val'dorfskih shkol*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2005.
4. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Osnovy psihologicheskoj antropologii. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub`ektivnosti*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Shkola-Press, 1995.
5. Habarin M.O. *Prakticheskij kurs russkogo yazyka*. Moskva: GURLS MVD Rossii, 2023.
6. Steiner R. *Waldorf Education and Higher Learning*. Alanus University, 2020.
7. Karyagina T.D. Filosofskie i nauchnye konteksty problemy `empatii. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya.* 2009; № 17 (4): 50-74. Available at: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2009_n4/Karyagina

*Статья поступила в редакцию 28.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-281-283

***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 (Barnaul, Russia), E-mail: kalash-sv@mail.ru*

**LEXICAL APPROACH AND IMPLEMENTATION OF CONTENT-LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA.** The article explores current and under-developed issues in the methodology of teaching Russian as a foreign language alongside core humanities disciplines. The authors examine the integration of Russian language learning with natural science by international students, identifying the most challenging speech skills to develop and utilize, and analyzing factors influencing the substantive organization, development, and formation of students' professionally oriented competencies. Furthermore, the authors provide a detailed justification for using a lexical approach at the initial stage of Russian language learning (elementary level) within a shortened curriculum. The authors emphasize the need to combine a lexical approach with subject-language integrated learning at the final stage of the course and the development of students' professional thinking through Russian as a foreign language. The linguistic-didactic potential of an integrated lesson in Russian and natural science has been identified.

*Key words:* **lexical approach, subject-language integrated learning, Russian as a foreign language, professionally oriented learning, linguistic and professional training**

***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*

# ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗАХ МВД РОССИИ

Статья посвящена актуальным и недостаточно разработанным вопросам методики преподавания русского языка как иностранного параллельно с изучением профильных дисциплин гуманитарного профиля. Авторы рассматривают особенности интеграции изучения русского языка иностранными студентами и естествознания, в частности, выделяют наиболее трудные виды речевой деятельности для формирования и использования в речи, анализируют факторы, влияющие на содержательную сторону организации, развития и формирования профессионально ориентированной компетенции обучающихся. Кроме этого, авторы детально обосновывают оправданность применения лексического подхода на начальном этапе изучения русского языка (элементарный уровень) в условиях сокращенного курса обучения. Отмечена необходимость сочетания лексического подхода и предметно-языкового интегрированного обучения на завершающем этапе прохождения дисциплины и формирования навыков использования профессиональной терминологии обучающимися средствами русского языка. Выявлены методический и лингводидактический потенциалы интегрированного занятия по русскому языку и естествознанию.

*Ключевые слова:* **лексический подход, предметно-языковое интегрированное обучение, русский как иностранный, профессионально ориентированное обучение, лингвопрофессиональное обучение**

В настоящее время Российская высшая образовательная система становится заметно популярнее среди иностранных студентов в силу предоставления правительством РФ бесплатных квот более чем 30 тыс. обучающимся. Кроме таких стран, как Казахстан, Узбекистан, Китай, Индия и др., налаживаются экономические, торговые и политические связи со странами Африки, которые продиктованы следующими факторами:

– образовательные программы африканских стран имеет схожие черты с российскими;

– высокая востребованность определенных специальностей и направлений в сфере медицины, экономики, строительства и др.;

– возможность продолжить учёбу в России, получить диплом о высшем образовании, защитить диссертацию и в дальнейшем получить российское гражданство по упрощенной схеме. Выпускники российских вузов из африканских стран могут стать потенциальными бизнес-партнерами для компаний в России, тем самым развивать различные отрасли экономики (например, экспорт металлов и сырья).

С 2024 года сотрудники полиции из Федеративной Республики Сомали обучаются в вузах МВД России. Их цель – пройти подготовку по общеобразовательной программе, обеспечивающей адаптацию и изучение русского языка. После завершения обучения в вузах МВД России они продолжат получать профильное высшее образование в других вузах системы МВД.

В Барнаульском юридическом институте МВД России обучение проходят сотрудники полиции Сомали в течение трех лет. Изучение русского языка предполагает освоение учебного материала элементарного и базового уровней за 10 месяцев. Программа имеет сжатый характер, что не позволяет обучающимся овладеть русским языков в таком объеме, чтобы через 2–3 месяца подключать к изучению дисциплины гуманитарного профиля (история, обществознание, литература и др.). Поэтому иностранные слушатели испытывают огромные трудности в изучении определенных предметов в связи с ограниченным запасом слов и оказанием культурно-языкового давления со стороны изучения других дисциплин. Обучение русскому языку иностранных граждан осуществляется в отрыве от гуманитарных дисциплин, которые предусмотрены учебным планом. Это объясняется разными сроками изучения дисциплин и их несовпадением. Результатом такой разнонаправленной работы является потребность студентов в развитии междисциплинарного мышления и необходимость выявления методического и лингводидактического потенциала русского языка как средства изучения дисциплин гуманитарного профиля. Сказанное определяет актуальность представленной работы.

Объектом исследования является процесс обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному с учетом формирования основ профессионально-коммуникативной компетенции, необходимой для дальнейшего изучения профилирующих дисциплин.

Предметом исследования выступают принципы и условия формирования и развития профессионально-коммуникативных русскоязычных умений и навыков иностранных студентов вузов МВД России при использовании лексического подхода и элементов методики предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL).

Цель исследования – выявить степень эффективности лексического подхода при обучении русскому языку как иностранному и методики CLIL на завершающем этапе для формирования междисциплинарного мышления и лексико-грамматических навыков иностранных обучающихся, необходимых для продолжения учебы в вузе МВД России по специальности.

Задачи исследования:

– проанализировать методическое и дидактическое сопровождение интегрированного занятия по русскому языку и гуманитарной дисциплине;

– выявить общие особенности преподавания двух дисциплин одновременно и степень эффективности применяемых лексического подхода и методики CLIL.

По мнению исследователей, методика CLIL обладает огромным дидактическим и методическим потенциалом (Р.А. Арзуманова (2011), Я.А. Глухий (2011), В.М. Ростовцева (2011) и другие), хотя количество проведенных исследований, посвященных интеграции РКИ с профилирующими или гуманитарными дисциплинами, недостаточно. Это объясняется наличием объективных и субъективных факторов, таких как иррациональный подход к составлению учебных планов и тематических планов этих дисциплин (отсутствие совпадения тем либо преемственности в их изучении), трудности обучающихся в приобретении профессиональных знаний и изучении терминологии, а также ограниченная возможность построения модели обучения при полном погружении в русский язык. Именно поэтому преподаватели чаще всего применяют элементы CLIL в построении своих занятий.

Научная новизна исследования заключается в обосновании необходимости дополнить методику преподавания русского языка иностранным студентам элементами методики CLIL в целях формирования понятийного аппарата обучающихся с начала изучения дисциплины. Кроме этого, применяя известную методику предметно-языкового интегрированного обучения CLIL на раннем этапе изучения русского (иностранного) языка, мы сделали вывод о ее эффективности не только на продвинутой ступени изучения дисциплин, но и на протяжении всего образовательного процесса.

Теоретическая значимость исследования состоит в:

– выявлении преимуществ возможной интеграции содержания дисциплины «Русский язык» для иностранцев и дисциплин гуманитарного профиля (естествознание) при использовании лексического подхода и методики CLIL;

– обосновании ценности для иностранных студентов изучения русского языка и дисциплин гуманитарного профиля с опережением для формирования основ терминологического аппарата.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применить разработанные рекомендации при планировании интегративных занятий по РКИ и дисциплинам гуманитарного профиля.

Достоверность и обоснованность результатов исследования достигаются при помощи аналитического обзора и методов научного познания существующей проблемы в методике преподавания РКИ.

Курс преподавания русского языка иностранным гражданам в вузе МВД России включает в себя изучение лексико-грамматических единиц элементарного и базового уровней. Каждый уровень характеризуется определенным объемом лексики. Это означает, что обучающиеся должны усвоить 780 единиц на уровне А1 (элементарный) и 1300 – на А2 (базовый). Учитывая смещение учебного года и начало занятий только в конце ноября, количество часов и содержание тематического плана претерпевают изменения, и изучение русского языка на начальном этапе носит интенсивный и очень сжатый характер. В связи с этим кафедра иностранных языков вынуждена строить процесс преподавания русского языка с учетом обученности и обучаемости иностранных слушателей, а также применять методы и приемы интенсивного обучения, способствующие эффективному овладению основами русской письменной и устной речи.

Чтобы обучение русскому языку иностранными слушателями было результативным, а сочетание интенсивности обучения и возможностей слушателей усваивать материал не приносило проблем, мы используем лексический подход при обучении основам русского языка, так как он ускоряет овладение языком и повышает беглость речи, минимизируя количество грамматики хотя бы на начальном этапе.

Создателями данного подхода являются Эндрю Уокли (Andrew Walkley) и Хью Деллар (Hugh Dellar), которые опубликовали в 2016 году книгу ''Teaching lexically''. Согласно этому подходу, обучающиеся запоминают большое количество слов и устойчивых выражений без усилий в короткие сроки, а накопленный словарный запас помогает им без труда выражать свои мысли. Профессионализм и роль преподавателя заключается в правильном выборе лексических выражений (lexical chunks) с учётом принципа преемственности и последовательности формирования языковых навыков [1].

Идея данного подхода состоит в том, что носители языка не строят каждое предложение, а опираются на готовые речевые шаблоны: лексические, синтаксические и идиоматические конструкции, поэтому цель данного подхода – это научиться говорить на иностранном языке, замечая, фиксируя и используя данные конструкции, где именно первый навык является ключевым.

Лексический подход при обучении РКИ имеет ряд преимуществ, так как он позволяет знакомить обучающихся с самого начала курса с естественным звучанием русского языка. Словарный запас иностранных студентов постепенно пополняется и может быть представлен в словосочетаниях, устойчивых фразах и готовых формулировках. Это ведет к беглости речи на основе автоматизации навыка употребления, уменьшению умственного напряжения (лексические блоки упрощают процесс общения), улучшению навыков восприятия речи на слух. Чем больше обучающийся знает и узнает фрагментов речи, тем легче ему вести разговор в естественном темпе.

Исходя из опыта нашей работы, необходимо отметить, что, безусловно, есть определенные ограничения и проблемы как для преподавателей, привыкших к обучению на основе грамматических правил, так и для студентов со сформированными навыками выполнять упражнения на закрепление изученного теоретического материала.

Считаем, что на начальном этапе, когда обучающиеся могут чувствовать себя потерянными или неуверенными без четких правил, таблиц и учебников, стоит обращаться к грамматико-переводному методу, но не как к ведущему, а как к вспомогательному и дополняющему. Кроме того, иностранные студенты элементарного уровня не всегда способны осваивать языковой и речевой материал блоками, так как это зависит от их степени обученности и обучаемости. Поэтому следует исходить из более структурированного подхода и учитывать успеваемость обучающихся.

Тем не менее считаем использование лексического подхода оправданным даже на элементарном уровне, так как это значительно сокращает усилия обеих сторон образовательного процесса при обучении русскому языку на разговорном уровне и смещает акцент на осмысленный и полезный язык.

Лексический подход в обучении русскому как иностранному строится на следующих принципах:

1. Язык состоит из определенных лексических блоков (коллокаций), а не отдельных слов.

2. Изучение грамматики не происходит абстрактно, так как оно основывается на изучении фраз, и только потом выводится правило.

Лексический подход позволяет, во-первых, не тратить время на построение отдельных фраз, которые даются в готовом виде; во-вторых, снижать количество лексико-грамматических ошибок; в-третьих, развивать навыки аудирования, так как обучающиеся узнают целые фразы, что способствует восприятию беглой русской речи.

Обучение лексике на уроках иностранного языка – это процесс, который включает три основные стадии: ознакомление с новым материалом, тренировку его употребления и включение слов в речь. Для успешного усвоения используют разнообразные приемы, включая введение лексики с помощью наглядности, многократные упражнения на запоминание и активное использование новых слов в диалогах и на письме.

Остановимся подробнее на этапах и выделим особенности изучения лексики иностранными гражданами из Федеративной Республики Сомали.

**Первый этап** называется этапом ознакомления (презентация) с новым лексическим материалом. На данном этапе прослеживается особенность работы с сомалийскими обучающимися, что выражается в следующем. При презентации новой лексики на занятии нужен язык-посредник для перевода слов и последующего их заучивания. Предполагалось, что обучающиеся владеют в одинаковой степени английским языком, чтобы использовать его для понимания и объяснения лексико-грамматических деталей. Но на практике оказалось, что у некоторых обучающихся уровень английского языка очень низкий, а некоторые не изучали его в школе, поэтому обучающиеся вынуждены переводить английскую речь преподавателя на арабский язык. Те, кто не понимает арабского, переводят материал на сомалийский язык. При записи новых слов, разучивании мини-диалогов, чтения текстов и др., языками-посредниками выступают три языка, что занимает больше времени для перевода и записи, а позже затрудняет проведение опроса преподавателем.

Для облегчения процесса презентации новых слов преподаватель использует как демонстрацию предметов, картинок, действий, так и аудио- и видеоматериалы. На этом этапе важно многократное прослушивание и произнесение слов.

**Второй этап** при работе с лексикой посвящен **созданию лексических основ** и их **совершенствованию.** Создание таких основ происходит через восприятие слова в контексте, осознание его значения и имитацию, а совершенствование направлено на самостоятельное использование лексики в разных видах деятельности. Преподаватели активно используют на этом этапе работу с электронным словарем (бумажные русско-арабско-сомалийские отсутствуют), различные коммуникативные упражнения (стремление к коллокациям, разделение на chunks, соединение слов, создание диалога из разрезанных реплик, соединение начала и конца предложения и другое).

Для уровня А1 в РКИ лексический подход особенно эффективен, так как на этом этапе закладываются базовые коммуникативные шаблоны и устойчивые выражения, необходимые для выживания в языковой среде. Упражнения должны быть простыми, наглядными и фокусироваться на распространенных коллокациях [2].

**Третий этап**, целью которого является научиться использовать слово в новых, более разнообразных контекстах, предполагает развитие навыков использования лексики в речи при выполнении коммуникативных упражнений, ситуаций, приближенных к реальности.

Для активного вовлечения обучающихся в процесс активизации лексических единиц в речи преподаватель использует игры, упражнения, разные зада-

ния, которые направлены как на пассивное (понимание), так и активное (использование) владение выученным материалом в разных ситуациях. Очень важно на этом этапе развивать связную осмысленную речь в диалогах и монологах, обеспечивать проведение игр, позволяющих обучающимся использовать слова и фразы спонтанно, а также выполнять упражнения, направленные на применение новых слов в различных контекстах. Важно проводить работу по систематизации лексических основ, которые в дальнейшем будут применены в различных видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо).

На третьем этапе для постепенного погружения иностранных обучающихся в изучение дисциплин гуманитарного профиля мы используем элементы методики CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение), сутью которой является положение, что русский язык является инструментом для изучения других общеобразовательных предметов. Данная стратегия (методика) была впервые внедрена в практику преподавания в 1994 году Дэвидом Маршем и преследует двуединую цель: изучение русского языка и освоение другого (профильного) предмета параллельно, что обеспечивает достижение практической и общеобразовательной целей, а также повышает качество подготовки иностранных специалистов [3].

Идея использования данной методики возникла также в результате возрастающих требований к уровню языковой подготовки при ограниченном времени, отведенном на его изучение, а также необходимостью составлять терминологические списки лексических единиц по другим предметам, так как высокая степень дифференциации учебных дисциплин приводит к увеличению количества терминов и терминологизированных лексических единиц.

Для проверки эффективности применения стратегии CLIL в наших учебных условиях мы разработали комплекс упражнений на основе междисциплинарной интеграции русского языка и естествознания. Мы выбрали темы, которые изучаются обеими дисциплинами, но с опережающим моментом при изучении русского языка как иностранного: «Природа и человек» и «Человек как предмет естественно-научного познания». Обе темы изучаются на завершающем этапе, поэтому предполагается, что обучающиеся владеют объемом словарного запаса примерно 1000–1300 единиц и могут общаться в основных бытовых, учебных и социокультурных ситуациях.

Цель проведения интегрированного практического занятия заключается в ознакомлении иностранных обучающихся с новой лексикой по теме «Человек и природа» (совпадает с темой по естествознанию), ее отработка в упражнениях и воспроизведение в виде составления ментальной карты и словаря-минимума наиболее употребительных слов и выражений. Структура занятия состоит из 5 этапов, которые подчинены единой цели и задачам. Преподаватель разрабатывает текст, включающий активную лексику по теме, аудиозапись этого текста и отдельных слов, визуальные опоры к нему.

Первый этап активизирует активный и пассивный запас изученных ранее лексических единиц обучающихся и стимулирует интерес к освоению материала урока. Преподаватель определяет цели и задачи (образовательные, учебные и воспитательные), предлагает речевую разминку в виде игры, где обучающиеся называют все предметы вокруг них в классе и на улице. Далее преподаватель переходит к чтению научно-популярного адаптированного текста на русском языке, и обучающиеся должны его прочитать про себя, затем самостоятельно выделить (подчеркнуть) незнакомые слова и выражения. Рекомендуется использовать парную работу для обсуждения подчеркнутых слов. В случае, если слова не совпадают, студенты объясняют друг другу их значение. Одновременно эти лексические единицы заносятся в общий список, который, в свою очередь, разделен на секции: человек (части тела), земля, живая и неживая природа, природные явления и другие. Занесение в общий список осуществляется под контролем преподавателя, который помогает иностранным студентам правильно ее упорядочить [4].

Второй этап является расширением имеющихся языковых и профессиональных знаний. Преподаватель демонстрирует текст через визуальные опоры (явления природы, сезоны, предметы неживой природы и др.). Студенты называют их и записывают в тетрадь. Далее они слушают аудиозапись, повторяют за диктором, после этого читают определения в парах и в парах сменного состава, что способствует многократному повторению и эффективному запоминанию. Преподаватель может продолжить работать с учебным материалом и предложить студентам соотнести картинки и звучащее слово (выражение). Такая последовательность учебных действий обеспечивает развитие терминологической компетенции и лучшее запоминание материала.

Третий этап занятия посвящен первичной отработке терминов через чтение научно-популярного текста, где две дисциплины интегрированы в содержание и способствуют развитию понимания содержания научных текстов по специальности. На этом этапе разрешается пользоваться русско-арабским или русско-английским словарями для установления значения незнакомых слов. Анализ употребления и установления разных частей речи способствует формированию умения подбирать однокоренные. В процессе чтения преподаватель акцентирует внимание иностранных студентов на употребление научного стиля речи, обеспечивает осознанное понимание особенностей его перевода и употребления в письменной и устной речи.

Четвертый этап посвящен выполнению серии упражнений: закончить предложение; заполнить пропуски в тексте; подобрать синоним; заменить общеупотребительное слово и др. После этого студенты дополняют ранее сформированный список новыми терминами. Результатом должен быть мини-пересказ и подготовка доклада на русском языке.

В качестве завершающего этапа рекомендуется провести контроль усвоения лексических единиц по обеим темам (составление мини-пересказов, описание картинок окружающего мира, составление и пополнение словаря терминов и др.).

К сожалению, в традиционной форме преподавания РКИ не уделено большого внимания связи изучения русского языка и остальных предметов программы, что не позволяет развивать изначально междисциплинарное мышление обучающихся. Учитывая элементарный уровень владения русским языком обучающимися, считаем оптимальным реализацию мягкой модели (soft CLIL) наиболее приемлемой. Это означает проведение интегрированных занятий только 2–3 раза в неделю. При этом изучение темы на русском языке должно опережать ее изучение по другой дисциплине, тем самым облегчая понимание учебного материала и формируя навыки письменной фиксации услышанного.

Таким образом, лексический подход и элементы методики CLIL могут быть интегрированы, что позволяет формировать коммуникативную компетенцию в рамках отдельной темы (в нашем случае – готовить к изучению других дисциплин гуманитарного профиля, таких как история, естествознание и другие) и сочетать лексические единицы и основы предметного содержания. Лексический подход может сочетаться и с другими популярными методами и подходами к обучению, особенно если преподаватель планирует уроки с целью формирования как основных, так и второстепенных навыков (например, аудирование для полного понимания, деталей, отношения говорящего и др.).

Преимущества применения лексического подхода на начальном этапе изучения русского языка и подключение элементов методики CLIL на завершающем этапе языковой подготовки проявляются в следующем:

1. Повышение уровня общего владения русским языком иностранными студентами и уровня лингвопрофессиональной подготовки.
2. Естественное вовлечение студентов в учебную деятельность, направленную на формирование междисциплинарных связей и развитие навыков для освоения специальности.
3. Сочетание языковых и профессиональных знаний студентов по смежным темам разных дисциплин, что развивает междисциплинарное (профессиональное) мышление и облегчает последующее изучение профильных предметов.
4. Способствует реализации принципа интерактивности, учитывает познавательные интересы обучающихся и их психолого-когнитивные особенности.
5. Обеспечивает системность, комплексность и преемственность изучаемого материала в идеале, если учебный план предусматривает взаимодействие учебных дисциплин [5].
6. Предлагает перспективное проведение методических, лингвистических исследований в области преподавания русского языка как иностранного и других профессиональных дисциплин, разработку скоординированных учебных и тематических планов (проведение практических занятий двумя преподавателями разных дисциплин), а также учебно-методических комплексов, основанных на терминологических словарях-минимумах по всем предусмотренным предметам в вузах МВД России для иностранных граждан.

Библиографический список


1. Dellar H., Walkley A. *Teaching Lexically: Delta Publishing*. London: Delta Publishing, 2016.
2. Ковалева А.В. *Этапы работы с лексикой при обучении РКИ. Вестник ВГУ.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013; № 2 (231): 231–233.
3. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
4. Балыхина Т.М. *Методика преподавания русского языка как неродного (нового)*: учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва: РУДН, 2007: 62–67.
5. Жарина О.А., Шулепова А.Д. Предметно-языковое интегрированное обучение иностранным языкам в свете современной парадигмы высшего образования. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 3 (32): 73–77.


References


1. Dellar H., Walkley A. *Teaching Lexically: Delta Publishing*. London: Delta Publishing, 2016.
2. Kovaleva A.V. *`Etapy raboty s leksikoj pri obuchenii RKI. Vestnik VGU.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2013; № 2 (231): 231-233.
3. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
4. Balyhina T.M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo)*: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. Moskva: RUDN, 2007: 62-67.
5. Zharina O.A., Shulepova A.D. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie inostrannym yazykam v svete sovremennoj paradigmy vysshego obrazovaniya. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 3 (32): 73-77.


*Статья поступила в редакцию 20.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-284-286

***Zhao Shanshan,*** *PhD, Senior Lecturer, Institute of Marxism, Heilongjiang University (Harbin, Russia), E-mail: 78960045@qq.com*

**THREE-DIMENSIONAL CONSTRUCTION OF ADOLESCENT SOCIAL IDENTITY.** Adolescent social identity is a key link in the process of their socialization. The multiplicity of value orientations and cultural trends leads to the coexistence of pluralism and fragmentation in adolescent social identity. Pluralism allows adolescents to go beyond traditional concepts, embracing new perspectives and ideas in a cross-cultural context with openness and tolerance, thereby enabling them to explore the world more actively. Fragmentation, on the other hand, leads to the loss of a core identity, which in turn causes fluctuations in beliefs and difficulties in value choices, hindering adolescents from establishing their social position and making correct judgments for self-awareness. To address this issue, this study proposes the construction of an adolescent social identity system through three dimensions: the state (political), the ethnos (ethnic), and culture. The state dimension, through institutional norms, strengthens the sense of political responsibility; the ethnic dimension, through emotional connections, enhances the sense of national pride; the cultural dimension, relying on value orientation, facilitates correct choices. On this basis, adolescent social identity aligned with national development is formed, and a discursive system and practical pathways for collaborative education are established.

*Key words:* **social identity, adolescents, state, ethnos, culture**

***Чжао Шаньшань****, д-р, ст. преп., Институт марксизма Хэйлунцзянского университета, г. Харбин, E-mail: 78960045@qq.com*

# ТРЕХМЕРНОЕ ПОСТРОЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Социальная идентичность подростков выступает ключевым звеном в процессе их социализации, однако разнообразие ценностных ориентиров и культурных течений приводит к тому, что она приобретает черты плюрализма и фрагментарности. С одной стороны, плюрализм позволяет подросткам выходить за рамки традиционных представлений, с открытостью и толерантностью воспринимая новые взгляды и идеи в межкультурном контексте, что способствует более активному исследованию мира. С другой стороны, фрагментарность ведёт к утрате ядра идентичности, вызывая колебания убеждений и затруднения в ценностном выборе, что мешает подросткам утвердить своё социальное положение и лучше понять себя. Для решения этой проблемы предлагается формировать социальную идентичность подростков через три измерения: государственное, этническое и культурное. Государственное измерение, основанное на институциональных нормах, помогает развивать у подростков чувство политической ответственности; этническое, опирающееся на эмоциональные связи, способствует укреплению национальной гордости; культурное, базирующееся на ценностной ориентации, помогает подросткам делать осознанный выбор. Такой подход позволяет сформировать социальную идентичность, соответствующую развитию страны, и выработать общие принципы воспитания.

*Ключевые слова:* **социальная идентичность, подростки, государство, этнос, культура**

***Данное исследование выполнено при поддержке проекта «Механизмы формирования духа мастерства в идеологическом и политическом воспитании студентов вузов и оценка его эффективности» (XW0283)***

В современную эпоху, когда Китай вступает в новый этап всестороннего строительства социалистической модернизации, вопрос формирования социальной идентичности подростков приобретает особую актуальность. Подростки являются не только будущим страны, но и важнейшим звеном в передаче национального духа и культурного генофонда. В условиях глобализации и стремительного развития информационных технологий подростки сталкиваются с множественностью ценностных ориентиров, культурных течений и фрагментацией информации. С одной стороны, плюрализм расширяет их кругозор, с другой – порождает кризис идентичности, выражающийся в размывании ценностных ориентиров, ослаблении чувства принадлежности к государству, этносу и культуре. Как в эпоху цифровизации помочь подросткам выйти из «информационного кокона», сформировать четкое самосознание и интегрировать индивидуальное «малое Я» в русло государственного строительства и национального развития – стало ключевой задачей, требующей неотложного решения в области педагогики, психологии и социальных наук. В связи с этим углубленное исследование трехмерной структуры социальной идентичности подростков (государство, этнос, культура) и путей её формирования определяет актуальность работы и имеет важное теоретическое и практическое значение.

Цель исследования – выявить содержание и структуру социальной идентичности подростков, рассматривая её в трёх измерениях (государственном, этническом, культурном), определить актуальные проблемы и предложить способы их решения.

Объект исследования – социальная идентичность подростков.

Задачи исследования:

– уточнить понятие социальной идентичности подростков и определить её ключевые элементы (групповая принадлежность, когнитивная оценка, эмоциональная связь);

– раскрыть три измерения социальной идентичности подростков: государственное (политическая идентичность), этническое (эмоциональная идентичность) и культурное (ценностная идентичность);

– выявить современные вызовы и проблемы формирования социальной идентичности подростков в эпоху цифровых технологий;

– предложить пути реализации формирования социальной идентичности подростков по трем направлениям: от теоретического познания к глобальному видению (государство), от познания и эмоций к циклу симбиоза (этнос), от наследования к интернализации (культура).

Научная новизна: впервые системно выстроена трехмерная структура социальной идентичности подростков (государство, этнос, культура) как взаимосвязанная модель, включающая политическое, эмоциональное и ценностное измерения; предложена новая классификация современных проблем формирования идентичности в условиях информационной эпохи; разработан комплексный подход к формированию социальной идентичности, интегрирующий теоретическое познание, эмоциональное переживание и осознанную практику.

Теоретическая значимость: исследование углубляет теорию социализации подростков, расширяет понимание механизмов формирования социальной идентичности в междисциплинарном аспекте (психология, педагогика, культурология, политология) и обогащает теоретическую базу воспитания подрастающего поколения.

Практическая значимость: результаты исследования могут применяться в образовательной практике школ и вузов при обновлении программ патриотического воспитания, этнокультурного просвещения и формирования ценностных ориентиров у подростков. Кроме того, они могут быть полезны семье, средствам массовой информации и социальным институтам, участвующим в работе по формированию целостной социальной идентичности подрастающего поколения.

Исследование опирается на системный и междисциплинарный подходы, методы теоретического обобщения и сравнительного анализа.

Ответы подростков на «три главных жизненных вопроса» касаются не только их личностного становления и развития, но и надежд страны, а также будущего нации. «Кто я?», «Откуда я пришел?», «Куда я иду?» – это важные вопросы в период формирования у подростков мировоззрения, жизненных и ценностных ориентиров. Исследование социальной идентичности подростков направлено на выявление ответа на вопрос о том, к каким значимым общностям принадлежит индивид. Через осознание своей принадлежности к таким важным социальным носителям, как государство, нация, культура, углубляется самопознание, а абстрактные философские вопросы преобразуются в конкретную социальную принадлежность. «Кто я?» – это вопрос самоидентификации подростка, точное позиционирование в рамках множества ролей в различных социальных отношениях. «Откуда я пришел?» – это обращение к истокам, сохранение истории, исследование корней. «Куда я иду?» – это жизненное планирование подростка, ценностный выбор, сделанный на основе осознанного самопознания, определение целей и нахождение пути развития, соответствующего личности. Формирование социальной идентичности подростков – это процесс «духовно-нравственного воспитания», который заключается в интеграции индивидуального «малого Я» в русло эпохи государственного строительства и национального развития. Позитивная социальная идентичность обеспечивает подросткам чувство безопасности и принадлежности, а также способствует укреплению общенационального сознания, передаче традиций и ценностей. В настоящее время подростки сталкиваются с новыми вызовами при формировании социальной идентичности. Как в эпоху информационных технологий выстроить четкое самосознание – ключевая проблема, требующая неотложного решения.

1. *Определение социальной идентичности подростков*

Психолог Генри Тэджфел полагал, что социальная идентичность заключается в связывании себя с группой, что делает групповые ценности частью собственной ценности, тем самым он предложил теорию социальной идентичности (social identity theory) [1, с. 247]. Теория социальной идентичности утверждает, что индивид через социальную категоризацию идентифицирует себя со своей группой, что приводит к внутригрупповому предпочтению и межгрупповой предвзятости [2, с. 16]. Важный вклад этой теории заключается прежде всего в том, что она впервые провела различие между межличностным и межгрупповым поведением, а также разделила идентичность на уровне индивида и группы

на два уровня самовосприятия: личностную идентичность и социальную идентичность [3, с. 478]. Некоторые исследователи также считают, что социальная идентичность – это объяснение социального поведения через взаимодействие между собой и обществом [4, с. 47. Социальная идентичность включает три ключевых элемента: групповую принадлежность (отнесение индивидом себя к определённой общности), когнитивную оценку (осознание характеристик этой общности) и эмоциональную связь – позитивные переживания, возникающие на основе идентификации с группой и трансформирующиеся во внутренние побуждения к действию.

Подростковый возраст – ключевой период формирования социальной идентичности. Главная задача этого этапа заключается в том, как подросток воспринимает себя, окружающих и свою принадлежность к группе. Подростковая группа обладает особыми характеристиками: ее члены обладают высокой пластичностью, стремятся к признанию, жаждут проб и исследований. Поэтому социальная идентичность подростков в основном относится к психологическому процессу, в ходе которого индивид через исследование относит себя к какой-либо социальной группе, чтобы реализовать собственную ценность и выполнить социальные обязательства.

В условиях традиционной модели образования подростки склонны подражать сверстникам и углублять самопознание через участие в коллективных мероприятиях. В эпоху больших данных подростки как «цифровое поколение», выросшее с мобильным Интернетом, сталкиваются с новыми вызовами в процессе социализации. С одной стороны, технологии рекомендаций на основе алгоритмов формируют персонализированную информационную ленту в зависимости от привычек пользователя, что приводит к длительному пребыванию подростков в «информационном коконе» [5, с. 120], когда они обращают внимание только на ту информацию, которая доставляет им удовольствие, тем самым пассивно сокращая потребление разнообразной информации. Эта когнитивная система, закостеневшая из-за самопогружения, сужает кругозор подростков и вызывает у них кризис идентичности. С другой стороны, виртуальность сети ослабляет чувство ответственности, снижает способность к самоконтролю и самоограничению. Фрагментированный информационный поток приводит к утрате подростками способности к самостоятельному мышлению. Кроме того, из-за недостатка умения различать сложную и противоречивую информацию в Интернете они легко поддаются дезинформации, что ослабляет их идентификацию с социальными нормами и порождает чувство отчуждения в социальном взаимодействии, что приводит к разрыву между виртуальным и реальным мирами. Поэтому направить подростков из виртуального пространства обратно в реальное общество и активно интегрировать их в социум – это не только вопрос правильного самопознания, но и задача, актуальная для нашего времени.

2. *Три измерения социальной идентичности подростков*

(1) Государство как политическое измерение социальной идентичности подростков

С точки зрения марксизма государство является продуктом развития производительных сил на определенном этапе [6, с. 100]. Функция государства заключается в смягчении классовых противоречий и поддержании социальной стабильности. Государственная идентичность подростков связана с вопросом об их ключевой политической принадлежности, то есть с тем, что вопрос «из какой я страны?» ставится перед вопросом «кто я?». Это политическая идентичность в суверенном пространстве. Школа, семья, общество, средства массовой информации – все эти носители по-разному передают подросткам информацию о государстве.

В эпоху Интернета, в условиях информационной перегрузки подростки также легче знакомятся с культурами разных стран. Благодаря непосредственному сравнению они могут сформировать более широкий взгляд на свое государство. Государственная идентичность несет в себе не только простой статусный ярлык, но и идентификационную структуру, обладающую исторической глубиной и сильным ощущением общности судьбы. Государство предоставляет индивиду пространство для существования, обеспечивает безопасную и стабильную среду, дает сцену для развития талантов, а также богатые ресурсы и возможности. Воспитание у подростков любви к родине, чувства ответственности и чувства миссии необходимо для поддержания социальной стабильности, а также для обеспечения реализации подростками своей жизненной ценности.

(2) Этнос (нация) как эмоциональное измерение социальной идентичности подростков

Государство является политическим носителем существования и развития этноса (нации), в то время как этнос (нация) является основой государства. Каждый человек принадлежит не только к конкретному государству, но и к определенному этносу. Этническая идентичность связана с чувством принадлежности индивида, она дает ответ на вопрос «откуда я пришел?» через культурную связь поколений и является корнем коллективной памяти. Выходя за рамки политических атрибутов, она представляет собой эмоциональное ядро подростка. Эта эмоциональная идентичность находит выражение в таких культурных символах, как национальный язык, одежда, кухня, искусство, которые являются для подростков наиболее наглядными носителями восприятия этнической принадлежности.

В трехстадийной модели развития этнической идентичности Фини (Phinney) выделяются следующие стадии: стадия отсутствия изучения (unexamined phase), стадия поиска или исследования (search or exploration phase) и стадия достигнутой идентичности (achieved phase) [7, с. 499]. На первой стадии индивид пассивно принимает семейное воспитание; на второй стадии с пробуждением этнического сознания индивид начинает задумываться о своей принадлежности к определенной этнической группе; на третьей стадии через исследование индивид формирует сильное чувство принадлежности к этносу, гордость и самоуважение, устанавливая тесные этнические связи. Этот психологический процесс развития, по сути, является процессом социализации, идущим от экстернализации к интернализации, то есть от пассивного восприятия информации из внешней среды к осмысленному действию в процессе размышлений и в конечном итоге – к интернализации этнических чувств как основной составляющей Я-концепции.

В процессе глобализации этническая идентичность может усилить психологическое чувство безопасности у подростков и направить их на формирование правильных ценностей, что еще больше подчеркивает важность этнической идентичности как эмоционального измерения социальной идентичности подростков.

(3) Культура как ценностное измерение социальной идентичности подростков

Культура является корнем государственного развития, душой этноса, ядром социальной идентичности подростков и самым важным духовным стержнем. Государственная идентичность определяет политическую принадлежность подростков, этническая идентичность наделяет их эмоциональной принадлежностью, а культурная идентичность превращается в духовный ориентир и ценностную систему координат для подростков. Культурная идентичность представляет собой принятие и признание индивидом собственной культуры, а также пробуждение самосознания, основанное на самовосприятии, направляющее подростков на формирование правильного мировоззрения, жизненных и ценностных ориентиров. Для подростков культура является важным мерилом не только для познания себя, но и для определения ценностей и норм поведения. Культурная идентичность отвечает на ценностный вопрос «куда я иду»; она является одновременно отражением самооценки и проекцией внешней культуры. В процессе изучения собственной культуры подростки осознают свою культурную групповую принадлежность, находят свои корни и свою душу. Когда у подростков есть достаточное понимание и уверенность в собственной культуре, они могут рационально относиться к иностранным культурам. В столкновении с иностранными культурами культурная идентичность помогает подросткам противостоять воздействию деструктивных культурных влияний, сохраняя ясность ума и способность к различению.

В процессе общественного развития культура находится в динамическом изменении, и культурная идентичность в этом процессе постоянно углубляется. Культурная идентичность начинается с чувственного познания. Благодаря доступным культурным программам и продуктам усиливается понимание собственной культуры. Накопление знаний переводит чувственное познание на уровень рационального, углубляет осмысление и затем направляет практику. В повседневной жизни подростки преобразуют признанные ими культурные ценности в конкретные действия, постоянно корректируя свое познание через практику, тем самым усиливая чувство культурной идентичности. Выбранный человеком образ жизни является подтверждением ценности этой жизни. Этот процесс практики является проверкой культурной идентичности, а также путем ее постоянного углубления.

Поведенческая идентичность является проверкой результатов культурной идентичности; она проявляется в поведении, которое подростки демонстрируют в процессе интернализации и самоанализа, и отражается в выбранном ими образе жизни. Когда подростки интернализируют культуру в собственные ценностные ориентиры, их поведение и поступки будут следовать твердым убеждениям, достигая единства личной и общественной ценности.

*3. Пути реализации социальной идентичности подростков на основе государственного, этнического и культурного измерений*

Формирование социальной идентичности подростков – это процесс, включающий в себя три измерения: государственное, этническое и культурное. Государство предоставляет подросткам политическую идентичность, этнос обеспечивает эмоциональную опору, а культура служит ценностным ориентиром. Конкретно формирование социальной идентичности подростков требует работы по следующим направлениям:

(1) Государственная идентичность подростков: от теоретического познания к глобальному видению

В традиционной модели подростки обычно усваивают государственную идентичность через внушение с помощью церемоний, учебных курсов и основных средств массовой информации. Например, чувство церемониальности, когда такие государственные символы, как флаг и гимн, переходят из статичного состояния в динамичное, повышает степень их принятия. Подростки многократно участвуют в церемониях, что усиливает эмоциональную связь и формирует ощущение общности судьбы.

Интеграция в учебные курсы является для подростков наиболее прямым путем теоретического познания государственной идентичности. Практическая деятельность же часто более эффективно укрепляет государственные символы; через церемониальное воспитание государственная идентичность ненавязчиво проникает в память подростков. Кроме того, с помощью дискуссий на актуальные политические темы и дебатов подростки направляются от чувственного познания к рациональному осмыслению, что позволяет им совершить интеллектуальный скачок.

В эпоху больших данных способы формирования идентичности подростков также должны идти в ногу со временем. Можно использовать технологии виртуальной реальности (VR) для реконструкции событий, технологии искусственного интеллекта (AI), а также виртуальные экскурсии для создания иммерсивного опыта, позволяющего государственной истории органично стать частью внутреннего мира подростков через возможность прикоснуться к ней и прочувствовать ее. Эффективный путь единства знания и действия заключается в создании богатого чувства сопричастности, формировании практических площадок, пробуждении эмоционального резонанса и укреплении уверенности в культуре.

С международной точки зрения патриотическое воспитание является общепринятой государственной практикой во всех странах мира. Формируя государственную идентичность подростков, необходимо отказаться от узкого национализма и укреплять государственную идентичность в международных отношениях.

(2) Этническая идентичность подростков: от познания и эмоций к циклу совместного существования (симбиоза)

С точки зрения познания с помощью таких носителей, как короткие лекции, короткометражные фильмы, короткие видеоролики, необходимо выбирать культурные аспекты, такие как происхождение традиционных праздников, исторические личности и героические подвиги, искусствоведческий анализ культурных реликвий, для их осмысления. Этот формат распространения информации, характеризующийся краткостью и высокой скоростью, в высокой степени соответствует привычке подростков к фрагментированному потреблению информации, помогая им выстроить сеть этнических знаний и закладывая основу для их этнической идентичности. Хотя форма является фрагментированной, содержание должно быть системным и глубоким, чтобы избежать поверхностного чтения у подростков.

С точки зрения эмоций семейные нарративы являются наиболее тесной связующей нитью с подростками, помогают наилучшим способом сделать абстрактные культурные ценности осязаемыми и обладают высокой степенью эмоционального принятия. Семейные истории не только несут в себе индивидуальную память, но и являются микромасштабным отражением передачи национальной культуры. Семейные устои и наставления как ядро семейной культуры преобразуют абстрактные моральные концепции в конкретные поведенческие нормы. Благодаря примеру старшего поколения, являющегося образцом для подражания, подростки могут естественным образом преобразовать привязанность к «малой семье» в эмоциональную идентификацию с национальной культурой.

С точки зрения совместного существования (симбиоза) необходимо, уважая традиционную культуру, интегрировать инновационные способы выражения, добиваясь органического симбиоза основных ценностей и этнических элементов. Благодаря глубокой интеграции этнических элементов с особенностями времени, а также через интерактивный опыт подростки становятся не только носителями культуры, но и ее участниками. Это не только расширяет кругозор и мышление подростков, но и позволяет этнической идентичности обрести новую жизненную силу в столкновении традиций и современности.

(3) Культурная идентичность подростков: осознанная практика от наследования к интернализации

В процессе глобализации, перед лицом столкновения культур и воздействия массовой культуры на традиционную культуру, для достижения перехода культурной идентичности подростков от наследования к интернализации и осознанной практике необходимо опираться на школьное и социальное воспитание, чтобы осуществить переход от пассивного наследования к активной интернализации. Школа, как главный оплот культурного распространения, несет ответственность за воспитание подрастающего поколения. Необходимо усилить культурное образование, не только системно интегрируя локальную культуру в учебные курсы и создавая благоприятную школьную атмосферу, но и сочетая его с социальным воспитанием, направляя теоретические знания в практику и помогая подросткам всесторонне прочувствовать очарование культуры. Например, через просмотр художественных фильмов и прослушивание национальной музыки, несущих в себе черты традиционной культуры, подростки могут непосредственно ощутить привлекательность локальной культуры, тем самым усиливая чувство культурной идентичности. Участие в культурных мероприятиях не только повышает культурный уровень, но и способствует распространению локальной культуры, расширяя широту культурной идентичности. Поэтому следует поощрять активное участие в деятельности по сохранению и передаче культурного наследия, создавая разнообразные платформы для культурного обмена.

Кроме того, необходимо использовать цифровые средства для актуализации исторических ресурсов, создавая неизгладимые впечатления за счет визуального воздействия от реконструкции исторических сцен. Сочетая культурные элементы с современными технологиями, дизайном, искусством, следует создавать эмоциональный опыт, пробуждать ценностный резонанс, позволяя культуре войти в жизнь подростков в совершенно новой форме.

Наконец, в отношении иностранных культур необходимо активно развивать международные культурные обмены, демонстрируя миру особенности локальной культуры, способствуя укреплению чувства идентичности у подростков и стимулируя инновационное развитие культуры.

Формирование социальной идентичности подростков – это процесс перехода от накопления эмоций к политической принадлежности. В этом процессе для удовлетворения потребностей развития и взросления подростков необходимо построить многомерную модель воспитания. Семья, выступая первой школой в жизни человека, закладывает глубокие основы этнической эмоциональной идентичности, создавая прочный фундамент для формирования правильных социальных установок. Школа (кампус), в свою очередь, выполняет функцию пространства, где происходит социализационный переход, несет ответственность за преобразование теоретических знаний в способность решать реальные проблемы, позволяя через личный опыт осознать многогранность и сложность общества, укрепить гражданское сознание и подготовиться к полноценной интеграции в общество; государство как высший ориентир устанавливает основное направление политической идентичности, обеспечивая твердую политическую стойкость и тесно связывая личную судьбу с судьбой страны.

Только в единстве государственной, этнической и культурной идентичности – их политического, эмоционального и духовного измерений – можно эффективно направлять подростков, помогая им преодолеть «информационный кокон», формировать целостное и объективное мировоззрение, а также осваивать разнообразную информацию в многокультурной среде, расширяя свой кругозор. В то же время это позволит правильно ответить на фундаментальные вопросы «трех жизненных вопросов» (кто я, откуда я, куда я иду), определить свои жизненные ориентиры и цели борьбы, сформировав таким образом современную гражданскую личность с гармонично развитыми знаниями, чувствами, волей и действиями.

Библиографический список


1. Тэджфел А. *Социальная идентичность: о человеке, группе и общественных категориях*. Перевод Цзян Цянь, Би Цзинвэнь и др. Пекин: Издательство Китайского народного университета, 2025.
2. Лэ Г., Ван С. *Теории и системы социальной психологии*. Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 2011.
3. Чжан И., Цзо Б. Теория социальной идентичности и ее развитие. *Успехи психологической науки*. 2006; № 3: 478.
4. Чжоу С. Теория идентичности: аналитические подходы в социологии и психологии. *Социальные науки*. 2008; № 4: 47.
5. Санстейн К.Р. *Информационная утопия: как люди производят знания*. Пекин: Издательство «Закон», 2008.
6. Энгельс Ф. *Происхождение семьи, частной собственности и государства*. Перевод Чжан Чжунши. Пекин: Центральное издательство переводческой литературы, 2023.
7. Финни Дж.С. Этническая идентичность у подростков и взрослых: обзор исследований. *Психологический вестник*. 1990; Т. 108, № 3: 499.


References


1. T`edzhfel A. *Social'naya identichnost': o cheloveke, gruppe i obschestvennyh kategoriyah*. Perevod Czyan Cyan', Bi Czinv`en' i dr. Pekin: Izdatel'stvo Kitajskogo narodnogo universiteta, 2025.
2. L`e G., Van S. *Teorii i sistemy social'noj psihologii*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo pedagogicheskogo universiteta, 2011.
3. Chzhan I., Czo B. Teoriya social'noj identichnosti i ee razvitie. *Uspehi psihologicheskoj nauki*. 2006; № 3: 478.
4. Chzhou S. Teoriya identichnosti: analiticheskie podhody v sociologii i psihologii. *Social'nye nauki*. 2008; № 4: 47.
5. Sanstejn K.R. *Informacionnaya utopiya: kak lyudi proizvodyat znaniya*. Pekin: Izdatel'stvo «Zakon», 2008.
6. `Engel's F. *Proishozhdenie sem'i, chastnoj sobstvennosti i gosudarstva*. Perevod Chzhan Chzhunshi. Pekin: Central'noe izdatel'stvo perevodcheskoj literatury, 2023.
7. Finni Dzh.S. `Etnicheskaya identichnost' u podrostkov i vzroslyh: obzor issledovanij. *Psihologicheskij vestnik*. 1990; T. 108, № 3: 499.


*Статья поступила в редакцию 29.03.26*

УДК 37.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-287-291

***Kokhichko A.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Pedagogy, Murmansk Arctic University (Murmansk, Russia), E-mail: andrey_kokhichko@mail.ru*

**FORMING SUSTAINABLE MOTIVATION FOR STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATION OF MODERN HIGHER EDUCATION.** In the context of structural transformations in higher education driven by digitalization, internationalization, and changing requirements for graduates' competencies, students' research activities acquire the status of a system-forming element of professional training. Analysis of motivational processes reveals that the formation of stable intrinsic motivation for scientific inquiry presents considerable difficulty, as external regulators predominate among most students, such as social approval, achievement orientation, pragmatic career considerations, or avoidance of failure. The study of the distribution of motivational profiles among undergraduate and master's students in various fields demonstrates a shift toward cognitive motivation when transitioning to higher levels of education, although even at the master's level the proportion of externally motivated students remains significant. The key factors influencing motivation include the personality of the research supervisor, the degree of autonomy in topic selection, involvement in scientific collectives, as well as the connection of research with practice and publication opportunities. The identified differentiation of motivational priorities depending on the dominant type of motivation and level of training emphasizes the need for individualized pedagogical strategies that facilitate the internalization of research values and the transition from external regulation to self-determination. Particular attention is paid to the role of regular pedagogical interaction, the integration of research tasks into the educational process, and the creation of conditions for early involvement in collective scientific work. The obtained results allow identification of the main mechanisms of transformation of students' motivational sphere in a transforming educational environment and assessment of the relevance of the proposed approaches for increasing the effectiveness of forming a sustainable research interest.

*Key words:* **motivation of research activities, transformation of higher education, self-determination, research supervisor, pedagogical strategies**

***А.Н. Кохичко**, д-р пед. наук, зав. каф. педагогики, ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет», г. Мурманск, E-mail: andrey_kokhichko@mail.ru*

# ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях структурных преобразований высшего образования, обусловленных цифровизацией, интернационализацией и изменением требований к компетенциям выпускников, исследовательская деятельность студентов приобретает статус системообразующего элемента профессиональной подготовки. Анализ мотивационных процессов раскрывает, что формирование устойчивой внутренней мотивации к научному поиску представляет значительную сложность, поскольку у большинства обучающихся преобладают внешние регуляторы, такие как социальное одобрение, ориентация на достижение, прагматические карьерные соображения или избегание неудачи. Изучение распределения мотивационных профилей среди студентов бакалавриата и магистратуры различных направлений подготовки демонстрирует сдвиг в сторону познавательной мотивации при переходе на более высокие уровни обучения, хотя даже в магистратуре доля внешне мотивированных остается существенной. Ключевыми факторами, влияющими на мотивацию, выступают личность научного руководителя, степень автономии в выборе темы, включенность в научные коллективы, а также связь исследования с практикой и возможностями публикации. Выявленная дифференциация мотивационных приоритетов в зависимости от доминирующего типа мотивации и уровня подготовки подчеркивает необходимость индивидуализированных педагогических стратегий, способствующих интериоризации исследовательских ценностей и переходу от внешней регуляции к самодетерминации. Особое внимание уделяется роли регулярного педагогического взаимодействия, интеграции исследовательских задач в учебный процесс и созданию условий для раннего вовлечения в коллективную научную работу. Полученные результаты позволяют определить основные механизмы трансформации мотивационной сферы студентов в трансформирующейся образовательной среде и оценить релевантность предлагаемых подходов для повышения эффективности формирования устойчивого исследовательского интереса.

*Ключевые слова:* **мотивация исследовательской деятельности, трансформация высшего образования, самодетерминация, научный руководитель, педагогические стратегии**

Актуальность исследования обусловлена глубокими структурными и содержательными изменениями в системе высшего образования (цифровизацией, интернационализацией), при которых исследовательская деятельность студентов приобретает статус системообразующего компонента профессиональной подготовки. В то же время существует противоречие: вузам требуются специалисты, способные генерировать новые знания, однако у большинства обучающихся преобладает лишь ситуативный интерес и внешние мотиваторы (одобрение, карьера, баллы), а формирование устойчивой внутренней, самодетерминированной мотивации к научному поиску представляет значительную сложность.

Цель данного исследования заключается в выявлении и анализе факторов, определяющих динамику мотивации исследовательской деятельности студентов бакалавриата и магистратуры, а также в обосновании педагогических условий, обеспечивающих переход от внешне детерминированной мотивации к устойчивой внутренней в контексте современных трансформаций высшего образования.

Ключевые задачи включают:

1. Изучение и сравнение распределения мотивационных профилей (познавательная, достижения, социальная, прагматическая, избегания неудачи) среди студентов бакалавриата и магистратуры различных направлений подготовки.

2. Оценку субъективной значимости различных факторов образовательной среды (личность руководителя, свобода выбора темы, гранты, публикации и др.) для поддержания исследовательского интереса обучающихся.

3. Выявление взаимосвязей между доминирующим мотивационным типом студента и его реакцией на институциональные условия организации науки в вузе.

4. Определение на основе экспертных оценок преподавателей наиболее эффективных организационно-педагогических условий вовлечения студентов в науку.

5. Разработку рекомендаций по дифференцированному педагогическому сопровождению научной работы студентов.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что в ней эмпирически доказана и детально описана выраженная дифференциация мотивационных приоритетов студентов в зависимости от доминирующего типа мотивации. Впервые на обширном материале показано, что в эпоху тотальной цифровизации и формальных наукометрических рейтингов наиболее мощным предиктором исследовательской вовлеченности остается живое диадическое взаимодействие «студент – научный руководитель». Также зафиксированы и количественно измерены конкретные сдвиги в мотивационной структуре при переходе от бакалавриата к магистратуре (в частности, резкий рост значимости автономии и включенности в научные группы).

Теоретическая значимость заключается в расширении представлений дидактики высшей школы и педагогической психологии о механизмах эволюции мотивационной сферы студентов. За счет интеграции деятельностного подхода и теории самодетерминации обоснованы закономерности интериоризации исследовательских ценностей. Исследование теоретически доказывает, что универсальные (массовые) подходы к стимулированию научной активности неэффективны из-за гетерогенности мотивационных профилей обучающихся.

Практическая значимость работы определяется возможностью непосредственного внедрения разработанных дифференцированных педагогических стратегий в процесс управления научно-исследовательской работой студентов (НИРС) в вузах. Сформулированные выводы доказывают необходимость смещения акцента с массовых институциональных стимулов на индивидуальную работу научного руководителя, предоставление реальной автономии студентам в выборе тем исследований и обеспечение их раннего (начиная со второго курса) включения в научные коллективы и лаборатории для ускорения мотивационной реструктуризации.

Высшее образование переживает период глубоких структурных и содержательных изменений, обусловленных цифровизацией, интернационализацией и пересмотром ключевых компетенций выпускника. В этом контексте исследовательская деятельность студентов перестаёт быть факультативным элементом образовательного процесса и приобретает статус системообразующего компонента профессиональной подготовки. Вузы, ориентированные на подготовку специалистов, способных генерировать новое знание, вынуждены переосмысливать не только формы организации научной работы, но и сами механизмы побуждения обучающихся к исследовательскому поиску [3]. Мотивация выступает здесь не просто психологическим фоном, а ключевым детерминантом, определяющим глубину погружения студента в научную проблематику, характер его познавательной активности и готовность к длительной интеллектуальной работе в условиях неопределённости результата.

Сложность формирования устойчивой мотивации к исследованию определяется тем, что речь идёт не о кратковременном интересе к отдельной теме, а о становлении целостной личностной установки, включающей ценностное отношение к научному познанию, умение выстраивать долгосрочную исследовательскую стратегию и способность преодолевать неизбежные кризисы разочарования [7]. Значительная часть студентов демонстрирует лишь ситуативную заинтересованность, которая угасает при столкновении с первыми методологическими трудностями или при отсутствии быстрого прикладного результата. Отечественные и зарубежные исследования фиксируют устойчивую тенденцию: только у незначительной доли обучающихся познавательная мотивация трансформируется в исследовательскую, то есть приобретает характеристики самодетерминации и продуктивной ориентации на процесс генерирования нового знания [11]. При этом характер образовательной среды, стиль педагогического взаимодействия и институциональные условия организации науки в вузе оказывают на этот процесс воздействие, сопоставимое по значимости с индивидуально-психологическими характеристиками самого студента.

Трансформация высшего образования, связанная с внедрением проектного обучения, междисциплинарных программ и цифровых исследовательских инструментов, создаёт одновременно и новые возможности, и новые барьеры для мотивации исследовательской деятельности. С одной стороны, расширяется доступ к информационным ресурсам, формируются сетевые научные сообщества, появляются форматы ранней вовлечённости студентов в реальные исследовательские проекты [1]. С другой стороны, информационная перенасыщенность, фрагментация учебного процесса, ориентация на формальные показатели наукометрии и сокращение времени на фундаментальную теоретическую подготовку могут приводить к девальвации исследовательского компонента в восприятии студентов. Немаловажным является и то обстоятельство, что современная модель высшего образования нередко транслирует утилитарное понимание науки, при котором ценность исследования определяется исключительно его практической применимостью, а не глубиной методологического осмысления [14]. Данная установка входит в противоречие с природой исследовательской мотивации, которая, согласно классическим представлениям педагогической психологии, укоренена в потребности в самоактуализации и стремлении к интеллектуальному самопреодолению.

Необходимо учитывать и социокультурный контекст, в котором функционирует современный университет. Студенты приходят в вуз с уже сформированными представлениями о карьерных траекториях, в которых научная деятельность зачастую занимает периферийное место [9]. Прагматическая ориентация на быстрое трудоустройство, характерная для значительной части молодёжи, формирует специфический тип отношения к исследованию как к обязательному, но малозначимому элементу образовательной программы. Преодоление этого восприятия требует целенаправленной педагогической работы, опирающейся на понимание структуры мотивационной сферы студента и механизмов её преобразования [5]. Именно в плоскости педагогического проектирования условий, способствующих интериоризации исследовательских ценностей и формированию внутренней мотивации, лежит одна из центральных задач современной дидактики высшей школы. В настоящей работе предпринята попытка выявить и проанализировать факторы, определяющие динамику мотивации исследовательской деятельности студентов, а также обосновать педагогические условия, обеспечивающие переход от внешне детерминированной к устойчивой внутренней мотивации в контексте происходящих преобразований системы высшего образования.

Методологической основой работы послужила интеграция деятельностного подхода к анализу мотивационной сферы личности и положений теории самодетерминации, позволяющих дифференцировать качественные уровни мотивации по степени автономности и интернализации внешних ценностей. Теоретический каркас исследования сформирован на основе анализа отечественной и зарубежной научной литературы, включающей работы в области педагогики высшей школы, психологии мотивации, социологии образования и дидактики исследовательского обучения. Всего было привлечено и систематизировано 127 источников, из которых 83 представлены публикациями последних десяти лет, что обеспечивает отражение современных тенденций в рассматриваемой области [12].

Эмпирическая база исследования сформирована на материалах анкетирования и структурированного интервьюирования студентов третьего и четвёртого курсов бакалавриата, а также первого и второго курсов магистратуры трёх российских университетов, представляющих различные профильные направления – гуманитарное, естественно-научное и инженерно-техническое. Общая выборка составила 412 респондентов, из них 237 женщин и 175 мужчин в возрастном диапазоне от 20 до 26 лет. Для диагностики мотивационных характеристик использовалась адаптированная методика оценки академической мотивации, дополненная блоком вопросов, направленных на выявление субъективного отношения к исследовательской деятельности, восприятия институциональных барьеров и оценки педагогического сопровождения научной работы [6]. Количественные данные обрабатывались с применением методов описательной статистики, корреляционного и кластерного анализов, что позволило выделить типологические группы студентов по характеру мотивационного профиля.

Дополнительно проведён контент-анализ учебных планов и программ научно-исследовательской работы студентов указанных вузов с целью определения институциональных условий, в которых протекает формирование исследовательской мотивации [8]. Экспертные оценки были получены от 34 преподавателей, имеющих опыт руководства курсовыми и выпускными квалификационными работами не менее пяти лет, что обеспечило возможность сопоставления субъективных оценок студентов с профессиональным видением проблемы со стороны научных руководителей. Сочетание количественных и качественных методов позволяет говорить о достаточной методологической триангуляции полученных результатов.

Проблема мотивации исследовательской деятельности в высшей школе приобретает особую остроту в связи с тем, что существующие институциональные механизмы стимулирования научной активности студентов далеко не всегда приводят к формированию устойчивой внутренней потребности в исследовательском поиске. Система зачётных единиц, балльно-рейтинговые показатели и формальные требования к публикационной активности, безусловно, создают определённое внешнее давление, однако их влияние на глубинные мотивационные структуры остаётся неоднозначным [4]. Педагогическая практика свидетельствует о том, что значительная доля обучающихся воспринимает исследовательские задания как обязательную формальность, выполнение которой направлено на получение оценки, а не на реальное научное продвижение.

Для понимания природы мотивационных процессов, сопровождающих вовлечение студентов в исследовательскую деятельность, важно разграничивать мотивы, связанные с познавательной потребностью, мотивы достижения, социальные мотивы и мотивы избегания неудачи [15]. Каждый из этих мотивационных компонентов вносит собственный вклад в общую картину отношения студента к научной работе, причём их соотношение динамически изменяется на протяжении обучения. Количественная характеристика распределения мотивационных профилей в изученной выборке позволяет составить представление о преобладающих тенденциях (табл. 1).

Данные свидетельствуют о выраженных различиях мотивационной структуры студентов бакалавриата и магистратуры. В бакалаврской выборке наиболее представленным оказался социальный тип мотивации: 30,1% респондентов обозначили в качестве ведущего побудителя к исследовательской деятельности стремление к одобрению со стороны преподавателей и сверстников, а также желание укрепить свой академический статус. Этот показатель почти на треть превышает долю студентов с доминирующей познавательной мотивацией (17,3%), что указывает на преобладание внешних регуляторов над внутренними в контексте бакалаврского обучения. Соотношение между познавательной и социальной мотивацией в бакалавриате составляет приблизительно 1 к 1,74, тогда как в магистратуре оно сдвигается до 1 к 0,74, что отражает существенную качественную перестройку мотивационного профиля при переходе на следующую ступень образования.

Обращает на себя внимание тот факт, что мотивация достижения сохраняет относительную стабильность на обоих уровнях – 25,0% и 24,3% соответственно, демонстрируя отклонение менее одного процентного пункта. Это может свидетельствовать о том, что ориентация на результат является наиболее устойчивым компонентом мотивационной сферы, мало зависящим от уровня образовательной программы и в значительной степени детерминированным индивидуально-личностными характеристиками. Прагматическая мотивация, связанная с карьерными ожиданиями, обнаруживает умеренное снижение – с 19,9% до 18,6%, что, вероятно, объясняется более дифференцированным пониманием магистрантами роли исследования в профессиональном развитии и частичной интернализацией научных ценностей.

Таблица 1

Распределение студентов по типам доминирующей мотивации исследовательской деятельности (n = 412)

| Тип доминирующей мотивации | Бакалавриат, чел. | Бакалавриат, % | Магистратура, чел. | Магистратура, % |
|---|---|---|---|---|
| Познавательная (внутренняя) | 47 | 17,3 | 39 | 27,9 |
| Достижения (ориентация на результат) | 68 | 25,0 | 34 | 24,3 |
| Социальная (одобрение, статус) | 82 | 30,1 | 29 | 20,7 |
| Прагматическая (карьерная) | 54 | 19,9 | 26 | 18,6 |
| Избегание неудачи (формальное выполнение) | 21 | 7,7 | 12 | 8,6 |
| Всего: | 272 | 100,0 | 140 | 100,0 |

Таблица 2

Средние оценки значимости факторов исследовательской мотивации (в баллах по 10-балльной шкале)

| Фактор | Бакалавриат (M ± SD) | Магистратура (M ± SD) | Общая выборка (M ± SD) |
|---|---|---|---|
| Личность научного руководителя | 8,37 ± 1,24 | 8,91 ± 0,97 | 8,56 ± 1,17 |
| Возможность публикации результатов | 6,14 ± 2,08 | 7,63 ± 1,51 | 6,67 ± 1,98 |
| Связь темы с практикой | 7,82 ± 1,43 | 7,29 ± 1,68 | 7,63 ± 1,53 |
| Финансовая поддержка (гранты, стипендии) | 6,93 ± 1,87 | 7,48 ± 1,59 | 7,13 ± 1,78 |
| Включённость в научную группу/лабораторию | 5,71 ± 2,31 | 8,17 ± 1,22 | 6,58 ± 2,26 |
| Свобода выбора темы исследования | 7,46 ± 1,59 | 8,34 ± 1,11 | 7,77 ± 1,49 |
| Техническое и информационное обеспечение | 6,58 ± 1,91 | 7,12 ± 1,63 | 6,77 ± 1,82 |
| Признание результатов на конференциях | 5,89 ± 2,14 | 6,74 ± 1,83 | 6,19 ± 2,06 |

Особого внимания заслуживает группа студентов с мотивацией избегания неудачи, составляющая 7,7% среди бакалавров и 8,6% среди магистрантов. Незначительное возрастание этого показателя на уровне магистратуры представляется контринтуитивным и может быть объяснено тем, что часть студентов, поступивших в магистратуру без выраженной исследовательской ориентации, оказывается перед необходимостью выполнения более сложных научных задач при недостаточной сформированности соответствующих компетенций. Общая сумма долей внешних мотивационных типов (социальная, прагматическая, избегание неудачи) в бакалавриате достигает 57,7%, в то время как в магистратуре она снижается до 47,9%, что фиксирует тенденцию к автономизации мотивационной сферы, однако показывает, что даже на уровне магистратуры почти половина обучающихся побуждается к исследованию преимущественно внешними факторами.

Следует отметить неравномерность представленности различных мотивационных типов в зависимости от профильной направленности подготовки. В гуманитарных направлениях доля студентов с познавательной мотивацией оказалась несколько выше, чем в инженерно-технических, что может объясняться спецификой содержания образования и характером исследовательских задач, предлагаемых в рамках соответствующих программ [2]. Вместе с тем инженерно-технические направления продемонстрировали более высокую долю прагматической мотивации, что согласуется с прикладной ориентацией этих программ.

Вопрос о педагогических условиях, способствующих переходу от внешней к внутренней мотивации, требует рассмотрения тех элементов образовательной среды, которые студенты оценивают как наиболее значимые для поддержания исследовательского интереса. Понимание иерархии этих факторов открывает возможности для целенаправленного проектирования образовательного процесса с учётом мотивационных потребностей обучающихся. Респондентам было предложено оценить по десятибалльной шкале значимость ряда факторов, выделенных на основании теоретического анализа и результатов предварительного пилотного исследования (табл. 2).

Наиболее высоко оценённым фактором во всей выборке является личность научного руководителя со средним баллом 8,56 при стандартном отклонении 1,17, что указывает на высокую согласованность оценок. Различие между бакалавриатом (8,37) и магистратурой (8,91) составляет 0,54 балла, причём в магистерской подгруппе вариативность оценок ниже (SD = 0,97 против 1,24), что свидетельствует о возрастании единодушия в признании этого фактора с повышением уровня образования. Коэффициент вариации для данного показателя составляет 14,8% в бакалавриате и 10,9% в магистратуре, что подтверждает высокую концентрированность оценок вокруг среднего значения.

Существенного внимания заслуживает динамика оценки фактора включённости в научную группу. Разрыв между бакалавриатом (5,71) и магистратурой (8,17) составляет 2,46 балла – наибольшее межуровневое расхождение среди всех восьми факторов. При этом стандартное отклонение в бакалаврской подгруппе (2,31) почти вдвое превышает аналогичный показатель в магистратуре (1,22), что указывает на значительную неоднородность восприятия этого фактора среди бакалавров – часть из них уже осознала его значение, тогда как другие не имеют опыта участия в коллективных исследованиях и не способны адекватно оценить его роль. Переход в магистратуру, по всей видимости, сопряжён с накоплением опыта групповой научной работы, что резко повышает субъективную значимость данного фактора.

Фактор связи темы с практикой демонстрирует нехарактерную для остальных показателей обратную динамику – его оценка снижается с 7,82 в бакалавриате до 7,29 в магистратуре, образуя отрицательную разность в 0,53 балла. Это наблюдение согласуется с предположением о постепенной деутилитаризации мотивационных оснований у студентов, продолживших образование на магистерском уровне: по мере углубления в научную деятельность потребность в немедленной практической применимости результатов несколько ослабевает, уступая место ценности самого процесса познания [10]. Свобода выбора темы исследования оценена высоко на обоих уровнях (7,46 и 8,34), при этом разность 0,88 балла может отражать как реально большую автономию магистрантов в определении исследовательской проблематики, так и возросшую потребность в самодетерминации.

Углублённый анализ взаимосвязей между мотивационными типами и оценками факторов образовательной среды позволяет выявить различия в том, как студенты с разной мотивационной доминантой реагируют на институциональные условия организации исследовательской деятельности. Понимание этих взаимосвязей важно для дифференцированного подхода к педагогическому сопровождению научной работы студентов, поскольку универсальные стратегии мотивирования оказываются недостаточно эффективными в условиях гетерогенности мотивационных профилей. Корреляционный анализ обнаруживает ряд закономерностей, визуализация которых возможна через сопоставление средних оценок ключевых факторов в разрезе мотивационных типов (табл. 3).

Полученные данные раскрывают выраженную специфику мотивационных приоритетов. Студенты с познавательной доминантой оценивают свободу выбора темы на уровне 8,94 балла, что на 1,38 балла превышает показатель мотивации достижения и на 3,71 балла – показатель группы избегания неудачи. Этот разрыв является максимальным среди всех сопоставлений по данному фактору и отражает фундаментальную потребность внутренне мотивированных студентов в автономии, которая, согласно теории самодетерминации, является одним из трёх базовых условий формирования устойчивой мотивации [13]. Личность научного руководителя оценивается высоко всеми группами, однако диапазон оценок от 7,34 (прагматическая мотивация) до 9,12 (познавательная мотивация) показывает, что для внутренне мотивированных студентов качество педагогического взаимодействия имеет критическое значение.

Характерна картина по фактору финансовой поддержки: студенты с прагматической мотивацией оценивают его на 8,96 балла, что на 3,55 балла превышает оценку этого же фактора студентами с познавательной мотивацией (5,41). Соотношение этих величин составляет 1,66 к 1, что подтверждает различие в ценностных основаниях двух типов мотивации: для прагматически ориентированных студентов материальное стимулирование является сопоставимым по значимости с личностью руководителя, тогда как для познавательно мотивированных оно занимает последнее место в иерархии. Фактор включённости в научную группу обнаруживает минимальное значение в группе избегания неудачи (4,18), что может интерпретироваться как страх перед обнаружением собственной некомпетентности в коллективном контексте и соответствует теоретическим представлениям о стратегиях самозащитного поведения [15].

Интересно, что группа социальной мотивации демонстрирует сравнительно высокую оценку личности руководителя (8,71) и включённости в группу (7,24), что логично вытекает из самой природы социальной мотивации – именно в межличностном взаимодействии такие студенты черпают побуждение к деятельности.

Таблица 3

Средние оценки ключевых факторов мотивации в зависимости от доминирующего мотивационного типа (в баллах)

| Мотивационный тип | Личность руководителя | Свобода выбора темы | Включённость в группу | Публикация результатов | Финансовая поддержка |
|---|---|---|---|---|---|
| Познавательная | 9,12 | 8,94 | 7,63 | 5,87 | 5,41 |
| Достижения | 8,48 | 7,56 | 6,91 | 7,82 | 6,73 |
| Социальная | 8,71 | 7,13 | 7,24 | 6,93 | 6,28 |
| Прагматическая | 7,34 | 6,89 | 5,47 | 6,12 | 8,96 |
| Избегание неудачи | 7,91 | 5,23 | 4,18 | 4,56 | 5,87 |

Таблица 4

Экспертные оценки преподавателей относительно влияния организационных условий на вовлечённость студентов в исследовательскую деятельность (n = 34, в % от числа экспертов)

| Организационное условие | Высокое влияние | Умеренное влияние | Низкое влияние |
|---|---|---|---|
| Регулярность консультаций с руководителем | 79,4 | 17,6 | 2,9 |
| Наличие студенческого научного общества | 41,2 | 44,1 | 14,7 |
| Включение исследовательских задач в учебные дисциплины | 67,6 | 26,5 | 5,9 |
| Проведение внутривузовских конференций | 35,3 | 47,1 | 17,6 |
| Система грантовой поддержки студенческих проектов | 52,9 | 38,2 | 8,8 |
| Наличие современной лабораторной базы | 58,8 | 29,4 | 11,8 |
| Публичное признание студенческих исследований | 44,1 | 41,2 | 14,7 |

Группа мотивации достижения выделяется максимальной оценкой фактора публикации результатов (7,82), поскольку публикация выступает для этих студентов формализованным маркером успеха, измеримым индикатором достижения. Расхождение между группами достижения и избегания по этому фактору составляет 3,26 балла, что представляет собой одну из наиболее контрастных дифференциаций в полученных данных.

Исследование динамики мотивации на протяжении обучения позволяет зафиксировать не только межуровневые различия бакалавриата и магистратуры, но и внутриуровневые сдвиги, связанные с накоплением исследовательского опыта. Ретроспективный анализ самооценок студентов, проведённый в рамках структурированного интервью, показал, что критическими точками формирования мотивации являются первый опыт самостоятельного исследования (как правило, курсовая работа на втором–третьем курсах), первый доклад на конференции и первый опыт публикации. Каждое из этих событий способно как укрепить, так и подорвать мотивацию в зависимости от качества педагогического сопровождения и характера обратной связи. Экспертные оценки преподавателей, полученные в рамках исследования, дополняют эту картину данными о наблюдаемой динамике студенческой вовлечённости, которые коррелируют с рядом организационных параметров образовательного процесса (табл. 4).

Экспертные данные обнаруживают высокую степень консенсуса относительно ключевой роли регулярных консультаций с научным руководителем: 79,4% преподавателей оценили этот фактор как обладающий высоким влиянием, и лишь 2,9% (фактически один эксперт из 34) отнесли его к категории низкого влияния. Суммарная доля оценок «высокое» и «умеренное» влияние составляет 97,0%, что является максимальным значением среди всех рассматриваемых условий и корреспондирует с высокими студенческими оценками фактора личности руководителя, зафиксированными в предыдущих данных. Совпадение оценок двух различных субъектов образовательного процесса – студентов и преподавателей – по существу указывает на один и тот же феномен: качество диадического взаимодействия «студент – научный руководитель» является наиболее мощным предиктором исследовательской вовлечённости.

Включение исследовательских задач в учебные дисциплины получило вторую по величине долю оценок высокого влияния (67,6%). Этот показатель существенно опережает оценку проведения внутривузовских конференций (35,3%) и незначительно уступает оценке лабораторной базы (58,8%). Разность между двумя крайними позициями – регулярность консультаций (79,4%) и проведение конференций (35,3%) – составляет 44,1 процентного пункта, что отражает неоднородность восприятия экспертами различных институциональных механизмов стимулирования. Наличие студенческого научного общества и публичное признание результатов получили практически идентичные распределения оценок (41,2% и 44,1% «высокого влияния» соответственно), причём доли низкого влияния также совпадают (14,7%), что может указывать на перцептивную взаимосвязанность этих двух условий в сознании преподавателей.

Грантовая поддержка студенческих проектов оценена высоко 52,9% экспертов, что соотносится с полученными ранее студенческими оценками финансового фактора: данный параметр значим, но не является определяющим для большинства участников образовательного процесса. Обращает на себя внимание, что ни одно из условий не получило абсолютного отрицания – даже минимальный показатель в категории низкого влияния (2,9% для регулярности консультаций) отличен от нуля, что свидетельствует о наличии индивидуальных расхождений в экспертных позициях, обусловленных, по всей вероятности, спецификой дисциплинарного контекста и личным педагогическим опытом оценивающих.

Полученные в ходе исследования количественные данные фиксируют картину, в которой формирование устойчивой внутренней мотивации исследовательской деятельности остаётся скорее исключением, чем правилом, даже на уровне магистратуры. Доля студентов с доминирующей познавательной мотивацией не превышает 27,9% в магистерской выборке и составляет лишь 17,3% среди бакалавров, что означает: для подавляющего большинства обучающихся побуждение к исследовательской работе определяется внешними регуляторами различной природы – от стремления к социальному одобрению до прагматических карьерных расчётов. Эти показатели не следует интерпретировать как свидетельство неспособности студентов к подлинному научному интересу; они, скорее, отражают несовершенство педагогических условий, в которых этот интерес мог бы развиться и окрепнуть.

Наиболее важным практическим выводом представляется необходимость переноса акцента с массовых институциональных инструментов стимулирования (конференции, рейтинги, формальные публикационные требования) на индивидуализированную работу научного руководителя со студентом. Средняя оценка значимости личности руководителя – 8,56 балла из 10 – при минимальном стандартном отклонении является наиболее однозначным сигналом, который студенческая аудитория посылает образовательной системе. Именно в пространстве диалога с руководителем происходит трансляция исследовательских ценностей, моделирование научного мышления и создание той зоны ближайшего развития, в которой ситуативный интерес может трансформироваться в устойчивую мотивационную установку.

Результаты показывают, что свобода выбора темы исследования является вторым по значимости фактором для всей выборки и первым – для студентов с познавательной мотивацией, которые оценили его на 8,94 балла. Это означает, что административное ограничение тематического поля студенческих исследований, продиктованное логистическими или бюрократическими соображениями, наносит прямой ущерб мотивации наиболее перспективной с точки зрения научного развития группы студентов. Предоставление реальной, а не декларативной автономии в определении исследовательской проблематики – один из наименее затратных, но наиболее эффективных педагогических инструментов, который может быть реализован на любом уровне образования без существенных организационных преобразований.

Резкое возрастание субъективной значимости фактора включённости в научную группу при переходе от бакалавриата к магистратуре – от 5,71 до 8,17 балла – указывает на то, что опыт коллективной исследовательской работы является мощным катализатором мотивационного развития, однако бакалавры получают этот опыт в недостаточном объёме. Создание условий для раннего вхождения студентов в исследовательские коллективы, научные лаборатории и проектные группы, начиная со второго курса бакалавриата, может существенно ускорить мотивационную реструктуризацию и сократить долю студентов с внешней мотивационной ориентацией. Экспертные оценки преподавателей, согласно которым 79,4% из них признают решающую роль регулярных консультаций, а 67,6% – важность интеграции исследовательских задач в учебные дисциплины, подтверждают, что профессиональное педагогическое сообщество в целом осознаёт приоритетные направления работы, однако реализация этих приоритетов наталкивается на ограничения временных ресурсов и нормативной нагрузки.

Зафиксированная в исследовании дифференциация мотивационных профилей – пять устойчивых типов с различающимися факторными приоритетами – создаёт основание для разработки дифференцированных стратегий педагогического сопровождения исследовательской деятельности. Для студентов с прагматической мотивацией эффективным является демонстрация конкретных карьерных преимуществ исследовательского опыта и обеспечение материального стимулирования; для социально мотивированных – создание атмосферы признания и включение в коллективные формы работы; для студентов с мотивацией достижения – обеспечение чёткой системы фиксации результатов через публикации и конференции. Вместе с тем стратегической целью педагогического сопровождения должно оставаться не закрепление имеющегося мотивационного типа, а содействие постепенному переходу от внешних к внутренним регуляторам, от инструментальных к ценностным основаниям исследовательской деятельности.

Снижение среднего балла согласия с утверждением о социальной полезности исследования при переходе от бакалавриата к магистратуре, хотя и незначительное (на 0,17 балла), заслуживает внимания как индикатор определённого разочарования, связанного с осознанием разрыва между идеализированным представлением о науке и реальностью повседневной исследовательской практики. Педагогическая задача состоит не в поддержании иллюзий, а в формировании зрелого, реалистичного и при этом ценностно наполненного отношения к исследованию, которое включает принятие неопределённости, готовность к отсроченному результату и понимание кумулятивной природы научного прогресса. Именно такая установка, интегрирующая когнитивные, аффективные и волевые компоненты мотивации, может обеспечить устойчивость исследовательского интереса в условиях непрерывной трансформации образовательных систем и научных парадигм.

Библиографический список

1. Скударева Н.З. Актуальные вопросы повышения мотивации студентов в вузе. *Вопросы гуманитарных наук*. 2010; № 6 (50): 151–152.
2. Цыбина В.Б. Роль научных конференций в формировании мотивации исследовательской деятельности студентов. *Методист.* 2010; № 4: 46–48.
3. Рахимле А.Н. Мотивация студентов к исследовательской деятельности — инновационный метод в работе педагога. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2006; № 5: 134–135.
4. Лазарева Н.Э., Овчинников М.В. Формирование мотивации научно-исследовательской деятельности студентов в контексте перехода к двухуровневой системе высшего профессионального образования. *Вестник Южно-Уральского профессионального института*. 2010; № 3 (3): 60–65.
5. Кобраков К.И., Лапшенкова В.С., Оленева О.С., Фадеева Е.В. Мотивации научно-исследовательской работы студентов в высшем учебном заведении. *Дизайн и технологии*. 2010; № 15 (57): 127–129.
6. Мухина Ю.Н. Эволюция форм организации исследовательской деятельности студентов в отечественных университетах. *Вестник ТОГИРРО*. 2012; № S1: 158–162.
7. Орлова Е.А., Пантюшина О.И. Особенности мотивации студентов в системе высшего профессионального образования. *Профессиональное образование*. 2011; № 1 (3): 33–36.
8. Резник С.Д., Устинова Д.В. Формирование мотивации студентов к научно-педагогической деятельности в вузе. *Проблемы современной экономики*. 2012; № 3 (43): 361–364.
9. Кохичко А.Н. О мотивации исследовательской деятельности студентов Института педагогики и психологии Мурманского арктического университета. *Управление образованием: теория и практика*. 2025; № 7-1: 160–168.
10. Писарева С.А., Бражник Е.И., Гладкая И.В., Пискунова Е.В., Федорова Н.М. Исследование особенностей мотивации студентов разных уровней высшего образования к участию в научно-исследовательской деятельности. *Science for Education Today*. 2024; Т. 14, № 1: 25–53.
11. Амбарова П.А., Шаброва Н.В. Любовь к науке VS вознаграждение: место терминальных и инструментальных мотивов в структуре научно-исследовательской активности студентов. *Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика*. 2024; Т. 17, № 3: 9–24.
12. Жердева О.Н., Поволоцкая О.А., Горбунов Ю.В. Анализ мотивации студентов вузов в современных условиях функционирования системы высшего образования. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2022; № 4 (53): 54–62.
13. Матерова А.В. Мотивация научно-исследовательской деятельности студентов. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2012; № 1: 132–137.
14. Кайрова Н.Н., Мойзес Б.Б., Зольникова Л.М. Анкетирование, как перспективный инструмент вовлечения студентов в исследовательскую деятельность. *Инженерное образование*. 2012; № 9: 98–103.
15. Бузькевич А.О. Мотивация студентов к научно-исследовательской работе. *Труд и социальные отношения*. 2025; Т. 36, № 4 (189): 116–127.

References

1. Skudareva N.Z. Aktual'nye voprosy povysheniya motivacii studentov v vuze. *Voprosy gumanitarnyh nauk*. 2010; № 6 (50): 151-152.
2. Cybina V.B. Rol' nauchnyh konferencij v formirovanii motivacii issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov. *Metodist.* 2010; № 4: 46-48.
3. Rahimle A.N. Motivaciya studentov k issledovatel'skoj deyatel'nosti – innovacionnyj metod v rabote pedagoga. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2006; № 5: 134-135.
4. Lazareva N.`E., Ovchinnikov M.V. Formirovanie motivacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov v kontekste perehoda k dvuhurovnevoj sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo professional'nogo instituta*. 2010; № 3 (3): 60-65.
5. Kobrakov K.I., Lapshenkova V.S., Oleneva O.S., Fadeeva E.V. Motivacii nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov v vysshem uchebnom zavedenii. *Dizajn i tehnologii*. 2010; № 15 (57): 127-129.
6. Muhina Yu.N. `Evolyuciya form organizacii issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov v otechestvennyh universitetah. *Vestnik TOGIRRO*. 2012; № S1: 158-162.
7. Orlova E.A., Pantyushina O.I. Osobennosti motivacii studentov v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie*. 2011; № 1 (3): 33-36.
8. Reznik S.D., Ustinova D.V. Formirovanie motivacii studentov k nauchno-pedagogicheskoj deyatel'nosti v vuze. *Problemy sovremennoj `ekonomiki*. 2012; № 3 (43): 361-364.
9. Kohichko A.N. O motivacii issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov Instituta pedagogiki i psihologii Murmanskogo arkticheskogo universiteta. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2025; № 7-1: 160-168.
10. Pisareva S.A., Brazhnik E.I., Gladkaya I.V., Piskunova E.V., Fedorova N.M. Issledovanie osobennostej motivacii studentov raznyh urovnej vysshego obrazovaniya k uchastiyu v nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Science for Education Today*. 2024; T. 14, № 1: 25-53.
11. Ambarova P.A., Shabrova N.V. Lyubov' k nauke VS voznagrazhdenie: mesto terminal'nyh i instrumental'nyh motivov v strukture nauchno-issledovatel'skoj aktivnosti studentov. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Sociologiya. `Ekonomika. Politika*. 2024; T. 17, № 3: 9-24.
12. Zherdeva O.N., Povolockaya O.A., Gorbunov Yu.V. Analiz motivacii studentov vuzov v sovremennyh usloviyah funkcionirovaniya sistemy vysshego obrazovaniya. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022; № 4 (53): 54-62.
13. Materova A.V. Motivaciya nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2012; № 1: 132-137.
14. Kajrova N.N., Mojzes B.B., Zol'nikova L.M. Anketirovanie, kak perspektivnyj instrument vovlecheniya studentov v issledovatel'skuyu deyatel'nost'. *Inzhenernoe obrazovanie*. 2012; № 9: 98-103.
15. Buz'kevich A.O. Motivaciya studentov k nauchno-issledovatel'skoj rabote. *Trud i social'nye otnosheniya*. 2025; T. 36, № 4 (189): 116-127.

*Статья поступила в редакцию 25.03.26*

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-291-296

***Bujňák M.**, senior teacher, 1st state language school (Bratislava, Slovakia), Vice-President of the Association of Russian Language Specialists of Slovakia, E-mail: milan.bujnak.ars@gmail.com*

**SYNTHETIC ARTISTIC CULTURE IN THE CONTENT OF THE SUBJECT 'RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE' IN THE SLOVAK SCHOOL EDUCATION SYSTEM.** The article examines the challenges involved in developing a linguistic and methodological model of Russian synthetic artistic culture as the basis for establishing a core cultural curriculum for Russian language teaching in Slovak schools, with a focus on fostering students' personal development through intercultural dialogue. The study addresses the conceptual foundations of the term 'synthetic artistic culture,' which integrates the verbal, visual, and musical components of national artistic heritage into foreign language education. The research context is defined by the unique position of Slovakia as the only European country where Russian is included in the school curriculum as a second or third foreign language. Using the example of a thematic unit from the curriculum for upper secondary schools in Slovakia, 'Ancient Rus in Words, Colours and Tones,' the article demonstrates a methodology for integrating these cultural components into the teaching of Russian phonetics and pronunciation, vocabulary and word usage, grammar and sentence construction. The experimental study, conducted between 2018 and 2025, involved diagnostic surveys, a formative pedagogical experiment, and an associative experiment carried out across different types of educational institutions in Bratislava and other regions of the country, including bilingual gymnasia, general education gymnasia, and technical secondary schools. The results demonstrated that students in experimental groups showed a significant shift from everyday and stereotypical associations (68% and 14% before training) to culturally informed associations (72% after training), compared to control groups where everyday associations remained at 64%. The findings confirm the effectiveness of the proposed culturally oriented methodology for developing students' cultural studies competence and enhancing their motivation for learning Russian in the context of intercultural dialogue.

*Key words:* **foreign language education in Slovak Republic, Russian as a foreign language, synthetic artistic culture, cultural studies competence, student personality, cultural dialogue**

***М. Буйняк**, ст. преп., Первая государственная языковая школа, г. Братислава, E-mail: milan.bujnak.ars@gmail.com*

# СИНТЕТИЧЕСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА В СОДЕРЖАНИИ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» В СИСТЕМЕ СЛОВАЦКОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблемам разработки лингвометодической модели русской синтетической художественной культуры как основы создания культуроведческого минимума для системы обучения русскому языку в словацкой школе, ориентированной на развитие личности учащегося в процессе межкультурного диалога. В работе раскрывается и конкретизируется понятие «синтетическая художественная культура», объединяющее словесный, визуальный и музыкальный компоненты национального художественного наследия в содержании иноязычного образования. Контекст исследования определяется уникальным положением Словакии как единственной европейской страны, где русский язык включён в школьную программу в качестве второго или третьего иностранного. На примере тематического блока учебной программы для старших классов средних школ Словакии «Древняя Русь в словах, красках и тонах» демонстрируется методика интеграции компонентов синтетической художественной культуры в содержание обучения русской фонетике и произношению, лексике и словоупотреблению, грамматике и конструированию. Экспериментальное исследование, проведённое в 2018–2025 годах, включало диагностическое анкетирование, формирующий педагогический и ассоциативный эксперименты в школах различных типов в Братиславе и других регионах страны. Результаты показали, что у учащихся экспериментальных групп произошёл значительный переход от бытовых и стереотипных ассоциаций к культуроведческим (с 18% до 72%), что подтверждает эффективность предложенной методики формирования культуроведческой компетенции и усиления мотивации к изучению русского языка в контексте межкультурного диалога.

*Ключевые слова:* **иноязычное образование в Словацкой Республике, русский язык как иностранный, синтетическая художественная культура, культуроведческая компетенция, диалог культур**

Актуальность данного исследования определяется потребностью в создании национально ориентированных методик обучения русскому языку в условиях отсутствия языковой среды, основанных на диалоге культур, мультикультурности и кросс-культурности, что в настоящее время является активно развивающимся направлением российской и словацкой лингводидактической науки [1]. Особое место в этих поисках занимают проблемы школьного иноязычного образования, главная задача которого заключается не столько в обучении русскому языку как школьному предмету, сколько в формировании средствами русского языка индивидуальности, нравственности, духовности школьника в единстве его обучения, воспитания и развития с опорой на богатейшее наследие русской и словацкой художественной культуры – словесной, визуальной и музыкальной [2].

Иноязычное образование открывает учащимся возможности для прикосновения к иной культуре, основанного на глубоком знании родной культуры, в связи с чем в данной статье мы обращаемся к изучению их взаимоотношений, взаимовлияния, взаимовосприятия в процессе межкультурного диалога, отказываясь от идеи обучения иностранному языку как средству общения в пользу идеи образования школьника средствами изучаемого языка. «Образование должно быть способным сделать человека нравственным, интеллектуальным и умелым. Нравственность, прежде всего, предполагает патриотизм и гуманность. Интеллект предполагает определённый объём знаний о языке и культуре плюс развитие всех способностей человека, особенно творческих. Умелость предусматривает развитие умения вести диалог культур. <…> Целью образования является сам человек, точнее развитие его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, восприятие его нравственности» [3, с. 9, с. 34]. Таким образом, результатом иноязычного образования становится переход от homo loquens к homo moralis, homo spiritualis – от человека говорящего к человеку нравственному, духовному (Э. Колларова, Э.И. Пассов, Л. Рис).

Проведенное в 2018 и 2025 годах исследование с большим охватом учащихся школ Словакии – единственной в Европе страны, где русский язык включён в школьную программу и выступает в роли второго либо третьего иностранного, продемонстрировало живой интерес школьников к истории и культуре России. В то же время анализ научной литературы, педагогического опыта словацких учителей, учебников и учебных пособий для словацких школ выявил недостаточную разработанность целого ряда теоретических и практических вопросов формирования культуроведческой компетенции у словацких школьников в межкультурном контексте.

Цель данной статьи состоит в представлении лингвометодической модели русской синтетической художественной культуры как основы создания культуроведческого минимума для изучающих русский язык словацких школьников и методики интеграции её компонентов (словесного, визуального и музыкального) в содержание обучения русской фонетике и произношению, лексике и словоупотреблению, грамматике и конструированию. Данная цель обусловила необходимость постановки и решения следующих исследовательских задач:

1) обосновать методическое понятие «синтетическая художественная культура», основанное на отборе и синтезе в учебных целях фактов словесного, визуального и музыкального искусства родной страны и страны изучаемого языка;

2) предложить способы включения компонентов и элементов синтетической художественной культуры в обучение аспектам русского языка в словацкой школе;

3) подтвердить эффективность предложенной методики результатами проведённого педагогического эксперимента в школах Словакии.

Научная новизна заключается в разработке лингводидактической модели синтетической художественной культуры, включающей отобранные и систематизированные в учебных целях феномены русского словесного, визуального и музыкального искусства, и описании способов их интеграции в курс русского языка для словацких школ.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что в нём раскрыта и конкретизирована сущность понятия «синтетическая художественная культура»; сформулированы принципы создания культуроведческого минимума и системы заданий, ориентированных на её презентацию и освоение.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в процессе его проведения разработаны и апробированы культуроведческий минимум, основанный на синтезе словесного, визуального, музыкального компонентов русской, словацкой и мировой художественной культуры, для учащихся 5-х классов словацких школ; методические рекомендации для учителей по формированию культуроведческой компетенции на уроках русского языка в словацкой школе в формате межкультурного диалога.

В ходе исследования применялись следующие методы: анализ научной литературы по проблемам лингводидактики, культуроведения и методики преподавания русского языка как иностранного; анализ педагогического опыта словацких учителей, учебников и учебных пособий; диагностическое анкетирование учащихся школ Словакии; формирующий педагогический эксперимент в контрольных и экспериментальных группах; ассоциативный эксперимент с использованием слов-стимулов; мониторинг культуроведческих знаний учащихся различных типов образовательных учреждений.

Новое для словацкой русистики культуроведческое направление послужило углублению основ иноязычного образования, поставив в центр внимания проблемы формирования человека, толерантного к инаковости. Его методологическая основа заключается в межкультурной коммуникации, предметом которой выступает культивирование взаимных отношений через мир языка в диалоге культур, а результатом становится культуроведческая компетенция словацкого школьника, обеспечивающая его способность осмысленно воспринимать, интерпретировать, соотносить и реализовывать в коммуникативной деятельности культурные смыслы родной (словацкой), изучаемой (русской) и мировой культур, зафиксированные в языке и прецедентных феноменах [4]. «Путь такого понимания иноязычного образования ведёт <…> к приобретению учащимися индивидуальной и личной, активной системы объективно ценных культурных ценностей в педагогическом процессе, представленном в прецедентных культурных текстах, которые в совокупности представляют модель культуры» [5, с. 5].

В основу формирования культуроведческой компетенции словацкого школьника нами положена лингвометодическая модель русской синтетической художественной культуры (словесной, визуальной, музыкальной), отражённая в текстах и культурных феноменах, способствующих эмоционально-когнитивной активации обучающихся и их готовности осмысленно воспринимать, трактовать и транслировать культурные смыслы средствами изучаемого языка. Её смыслообразующая функция состоит в наполнении иноязычного общения культурными и ценностными смыслами; интегративная функция – в объединении языковой, речевой, когнитивной и ценностной деятельности обучающихся при освоении её элементов; эмоционально-эстетическая функция – в активизации эмоционального восприятия учащихся, личностном присвоении ими культурного опыта; интерпретационная функция – в формировании умений осмысленного восприятия и интерпретации прецедентных текстов культуры [6]; развивающая функция – в становлении культуроведческой компетенции и готовности к межкультурному общению.

Основанием для такого подхода послужили представления великих мастеров русского слова о синтетичности русской культуры.

В статье «Без Божества, без вдохновенья» А.А. Блок пишет, что культура России – это «синтетическая культура», подчёркивая, что «писатель должен помнить о живописце, архитекторе, музыканте; тем более – прозаик о поэте и поэт о прозаике», и приводя наиболее известные примеры «благодетельного для культуры общения – Пушкин и Глинка, Пушкин и Чайковский, Лермонтов и Рубинштейн, Гоголь и Иванов, Толстой и Фет». «Так же, как неразлучны в России живопись, музыка, проза, поэзия, неотделимы от них и друг от друга – философия,

религия, общественность, даже – политика. Вместе они и образуют единый мощный поток, который несёт на себе драгоценную ношу национальной культуры. Слово и идея становятся краской и зданием; церковный обряд находит отголосок в музыке; Глинка и Чайковский выносят на поверхность «Руслана» и «Пиковую даму», Гоголь и Достоевский – русских старцев и К. Леонтьева, Рерих и Ремизов – родную старину» [7, с. 175–176]. Эту же мысль развивает М. Горький. «…В области искусства, в творчестве сердца, русский народ обнаружил изумительную силу, создав <…> прекрасную литературу, удивительную живопись и оригинальную музыку, которой восхищается весь мир. <…> Гигант Пушкин, величайшая гордость наша и самое полное выражение духовных сил России, а рядом с ним волшебник Глинка и прекрасный Брюллов, беспощадный к себе и людям Гоголь, тоскующий Лермонтов, грустный Тургенев, гневный Некрасов, великий бунтовщик Толстой и больная совесть наша – Достоевский; Крамской, Репин, неподражаемый Мусоргский, Лесков, все силы, всю жизнь потративший на то, чтобы создать «положительный тип» русского человека, и, наконец, великий лирик Чайковский и чародей языка Островский, так не похожие друг на друга, как это может быть только у нас, на Руси, где в одном и том же поколении встречаются люди как бы разных веков, до того они психологически различны, неслиянны» [8].

Данный подход нашёл своё отражение в разработанных нами культуроведческом минимуме и программе обучения русскому языку для 5 классов словацких школ, направленных на формирование культуроведческой компетенции учащихся, а также в материалах культуроцентрического цифрового учебника «Встречи с Россией. Сегодня» (авт. Э. Колларова, М. Барчакова, М. Буйняк) [10], основанных на концепции учебников Э. Колларовой и Л.Б. Трушиной «Встречи с Россией» [11; 12].

Отбор фрагментов синтетической художественной культуры для формирования культуроведческого минимума школьного курса русского языка в школах Словакии осуществлялся на основе таких базовых критериев, как наличие эстетической ценности; духовно-нравственный потенциал; интеркультурная валентность; прецедентность и эмоциональное воздействие. Сочетание указанных критериев позволяет отбирать прецедентные тексты, которые, сохраняя национальную специфику, одновременно открыты для межкультурной интерпретации в мировом контексте. Так, при обращении к древнерусскому периоду словесного искусства невозможно рассматривать «Слово о полку Игореве» изолированно, вне более широкого славянского и общеевропейского контекста: великоморавского памятника славянской письменности «Проглас» как свидетельства ранней христианской и книжной традиции в словацком культурном пространстве; англосаксонского эпоса «Беовульф» как ключевого текста английской словесной культуры; мирового эпического контекста, представленного, в частности, «Эпосом о Гильгамеше». Такое сопоставление демонстрирует интеркультурную валентность эпоса как жанра, общность архетипических мотивов (герой, путь, судьба, смерть); позволяет выстроить процесс поэтапного овладения изучаемым языком во взаимосвязи с постижением культуры его носителей [9] в направлении от узнавания текста к его интерпретации и далее – к ценностной рефлексии; кроме того, обеспечивает межпредметные связи школьного курса русского языка с курсами родного и первого иностранного языка, с курсом мировой культуры. Аналогичный принцип реализуется и в отборе фрагментов визуальной и музыкальной культуры. Например, рассмотрение древнерусской церковной архитектуры (Софийских соборов в Новгороде и Владимире, храма Покрова на Нерли) будет методически неполноценным без сопоставления с романскими костёлами на территории Словакии (Дражовце, Трибеч) как параллельной европейской архитектурной традиции, а также таких объектов английского и мирового культурного фона, как Стоунхендж. Архитектурный объект выступает как культуроведческий прецедентный текст, в котором пространство становится носителем исторической памяти, религиозных представлений и эстетических идеалов эпохи, и их интерпретация активизирует не только когнитивный, но и духовно-формирующий уровень языковой личности школьника. Параллельно музыка формирует эмоциональный фон эпохи; усиливает ассоциативное воздействие словесных и визуальных текстов; способствует переживанию культуры, а не только её рациональному осмыслению, обеспечивает переход от когнитивного понимания к ценностному переживанию, что принципиально важно для духовно-формирующего уровня культуроведческого компонента языковой личности.

Покажем это на примере одной учебной темы для учащихся 5 классов словацких школ (табл. 1).

Таким образом, синтетическая художественная культура выступает ядром культуроведческого содержания иноязычного образования и основным ресурсом формирования культуроведческой компетенции словацкого школьника, получая свою реализацию через фонетический, лексический и грамматический компоненты содержания обучения.

Предлагаемая нами программа обучения русскому языку в школах Словакии предполагает опору на «Государственную образовательную программу»* и включает стандартные темы для изучения, формулировки которых переосмыслены в культуроведческом ключе, а также стандартное содержание обучения в языковом и речевом компонентах, которые предлагается осваивать на прецедентных текстах и фактах русской, словацкой и мировой синтетической художественной культуры. Ниже для примера представлен тематический план программы первого года обучения, заложенный в содержание культуроцентрического цифрового учебника «Встречи с Россией. Сегодня» (авт. Э. Колларова, М. Барчакова, М. Буйняк), который в настоящее время готовится к изданию.

Таблица 1

Синтетическая художественная культура в презентации темы
«Древняя Русь (X–XV вв.) в словах, красках и тонах»

| Вид синтетической художественной культуры | Прецедентные тексты | Персоналии/события | Мировой культурный контекст |
|---|---|---|---|
| Словесная культура: летописно-эпическая | «Повесть временных лет», «Слово о полку Игореве», былины | Летописец Нестор, князь Игорь, Ярославна | Средневековая европейская хроника, героический эпос: (Beowulf); древние эпосы (эпос о Гильгамеше) |
| Словесная культура как интерпретация эпохи | А.С. Пушкин «Песня о Вещем Олеге»,<br>Д. Кедрин «Зодчие» | | Словесная культура Словакии (Великая Моравия): «Проглас» |
| Словесная культура: фольклор, сказка | Волшебные и героические сказки; обрядовый фольклор | Устная традиция | Мифологические и сказочные традиции Европы и мира |
| Визуальная культура: иконопись | Иконы, фрески | Феофан Грек; Андрей Рублев | Византийская художественная традиция |
| Визуальная культура: архитектура | Софийский собор (Новгород), Успенский собор (Владимир), Церковь Покрова на Нерли | Формирование древнерусского храмового зодчества | Сакральные мегалиты: Стоунхендж, романская архитектура Европы |
| Визуальная культура: живопись XIX–XX вв. по мотивам древнерусских сюжетов | Картины на сюжеты былин и сказок | А. Невский, Д. Донской, Иван IV Грозный | Национальные мифы в живописных произведениях европейских романтиков |
| Визуальная культура: скульптура, архитектура и живопись как интерпретация эпохи | Рюрик на памятнике «Тысячелетие России» – монумент в Новгороде,<br>скульптура М.М. Антокольского «Нестор Летописец»,<br>И. Глазунов «Князь Олег и Игорь»,<br>В.М. Васнецов «Князь Олег прощается с конём», И. Глазунов «Князь Игорь»,<br>К.А. Васильев «Плач Ярославны»,<br>В. Корин «Александр Невский»,<br>Ю. Ракша «Дмитрий Донской»,<br>А. Бубнов «Утро на Куликовом поле» | | Архитектура романских костелов Словакии (Великая Моравия): костел Св. Маргариты Антиохийской в Копчанах, костел Св. Георгия в Костолянах под Трибечем, костел Св. Михаила Архангела в окрестностях села Дражовце и т. д. |
| Визуальная культура: кино | С.М. Эйзенштейн: «Иван Грозный», «Александр Невский», А.А. Тарковский «Андрей Рублев» | | Исторический и авторский кинематограф мира |
| Музыкальная культура | Древнерусское церковное пение; знаменный распев | Литургическая традиция | Григорианский хорал; европейская оперная и симфоническая традиция |
| Музыкальная культура как интерпретация эпохи | Опера «Князь Игорь»; симфоническая музыка на фольклорной основе;<br>А.П. Бородин; П.И. Чайковский (IV симфония; обработка народной песни «Во поле береза стояла») | | |

Тема 1. Здравствуй, Россия! (открытие мира России): Н. Ромадин «Золотой клён», М. Шагал «Деревня»; А.С. Пушкин «Сказка о рыбаке и золотой рыбке», Р. Багаутдинов «М. Цветаева», «Красною кистью…»; А. Иванов «Явление Христа народу»; З. Серебрякова «За столом»; Н. Ватагин: «Здравствуй»; И. Аргунов «Портрет неизвестной»; словачка Э. Шпанерова «Приветствие». Славянский контекст – приветствия хлебом и солью.

Тема 2. Всё начинается с семьи: Д. Жилинский «У моря. Семья»; В. Попков «Семья Болотовых»; А. Ситников «Семья»; словак М. Галанда «Мадонна»; И. Репин «Не ждали», П. Кончаловский «А.Н. Толстой в гостях у художника», «Натюрморт с подносом и рябиной» в контексте жостовского народного промысла; И. Машков «Натюрморт с фруктами»; Н. Михалков – микрофрагмент из фильма «Жестокий романс»; прадед В. Сурикова «Автопортрет», «Утро стрелецкой казни»; дед П. Кончаловского «Автопортрет с женой», «Портрет дочери Н. Кончаловской», «Семья художника»; И. Глазунов «Сергей Михалков».

Тема 3. Мы выбираем профессию, профессия выбирает нас: Вл. Высоцкий «Гамлет», «Я не люблю» на русском языке и в словацком переводе Я. Замбора; О. Кипренский «А.С. Пушкин»; М. Нестеров «Хирург Юдин»; Б. Кустодиев «П. Капица и Н. Семёнов»; Б. Григорьев «В.Э. Мейерхольд»; М. Шагал «Автопортрет»; Д. Жилинский «С. Рихтер»; В. Серов «А. Павлова», «Девочка с персиками»; А. Дейнека «Девочка у окна»; неизвестный художник «М.В. Ломоносов», «М. Бел»; Л. да Винчи «Автопортрет»; А. Роден «Мыслитель»; Е. Белашова «Шопен»; фото: Б. Ахмадулина, М. Булгаков, Ч. Чаплин, Ю. Любимов.

Тема 4. Чего мы ждём от школы: русские вундеркинды Ваня Попов, Саша Грищук, А. Карпов; Н. Фешин «Портрет Вари»; В. Серов «Мика Морозов»; И. Репин «Л.Н. Толстой»; В. Серов «А.С. Пушкин»; «Мика Морозов»; В. Фаворский «Ф.М. Достоевский»; М. Аникушин скульптура «А.П. Чехов»; Надя Рушева; Большой театр.

Урок 5. «По одёжке встречают…». «В человеке всё должно быть прекрасно: …» (А.П. Чехов): Слава и Егор Зайцевы; Л. да Винчи «Дама с горностаем»; Д. Веласкес «Портрет инфанты Маргариты»; И. Аргунов «Портрет графини Шереметьевой»; Д. Левицкий «Портрет смолянок Е. Хованской и Е. Хрущёвой».

Урок 6. Мы среди людей: М. Плисецкая; К. Петров-Водкин «Портрет мальчика»; Л. Фулла «Песня и работа»; Словацкий национальный театр – Й. Клеменс «Л. Штур»; Е. Широков «Надя Павлова»; М. Нестеров «И.П. Павлов».

Урок 7. В гостях у музыки: А. Пугачёва «Миллион алых роз»; Ф. Штефунко «Рефрен»; В. Беклемишев «Деревенская любовь»; А. Роден «Поцелуй»; группа «Аквариум»; Борис Гребенщиков; Виктор Цой; «Парк Горького»; музыканты Ендруховы; Р. Щедрин; Л. Бетховен; Д. Шостакович; опера «Юнона и Авось» – «Я тебя никогда не забуду» (слова А. Вознесенского).

Урок 8. Человек, береги меня! М. Пришвин «Хромка»: Передвижники и природа: А. Пластов «Летний день»; П. Кончаловский «Зима в Москве»; И. Левитан «Золотая осень», «Весна»; М. Бенка «В борьбе и печали к свободе»; С. Красаускас «Конь»; П. Пикассо: «Мальчик с собакой»; С. Дали «Метаморфозы Нарцисса»; А. Иванов «Аполлон, Гиацинт и Кипарис»; Д. Жилинский «Какой прекрасный день»; М. Хруцкий «Цветы и плоды»; А. Головин «Цветы»; И. Айвазовский «Девятый вал»; И. Вайнер-Краль; Э. Делакруа «Нападение ягуара на всадника»; М. Врубель «Розы и орхидеи»; М. Сарьян «Маки»; песни «Я спросил у ясеня», «Рябина».

Урок 9. Мы шагаем по городу: «Дон Кихот архитектуры XX века – Константин Мельников», Москва и Братислава, русские и словацкие сувениры, песня «Подмосковные вечера».

Урок 10. Быстрее, выше, сильнее: Эрнст Неизвестный – скульптор: «Мыслитель», «Двуединство»; В. Боровиковский «Портрет М. Лопухиной»; Д. Жилинский «Гимнасты»; А. Дейнека «Футболист», «Вратарь», «Прыгуня»; Олимпийские игры в Сочи.

Как мы видим, уже на самых первых уроках русского языка при изучении русского алфавита, правил произношения русских звуков, ударения, редукции гласных, озвончения и оглушения согласных, окончаний существительных и прилагательных в именительном падеже единственного числа учащиеся встречаются с прецедентными текстами синтетической художественной культуры, которые открывают мир России.

На первом году обучения в сопоставительном плане словацкого и русского языков как близкородственных славянских языков с общим лексическим составом около 70%, знакомство с лексикой строится на движении от знакомых слов к незнакомым, а единый образ России и Словакии формируется через ассоциации. Уже на самом первом уроке русского языка они получают возможность проникнуть в мир русского модерна с опорой на картину М. Шагала «Деревня» с использованием цепочки творческих заданий, представленных на русском языке: 1) приготовьте восковые карандаши разных цветов – жёлтый, зелёный, красный и т. д.; 2) снизу, в одной трети листа нарисуйте волнистую линию красным цветом, это будет линия горизонта; 3) нарисуйте домики разного размера и разной формы, перед домиками – траву (кусты), за домиками – высокие деревья (липу, дуб, берёзу); 4) представьте себе, что вы Марк Шагал, и нарисуйте на небе что-то нереальное, нетипичное, нестандартное; 5) заполните весь лист красками и, если вы хотите быть модернистом, как Марк Шагал, нарисуйте траву и деревья не только в зелёном цвете, но в любом, который вам нравится. Такие слова, как облака, река, вода, жёлтый, оранжевый, зелёный, белый, берег, листья, деревья, трава, помогают детям описать картину «Золотой клён» Н. Ромадина.

В словах стол, река, храм, школа школьникам открывается деятельность братьев Кирилла и Мефодия в Словакии как части Великой Моравии, откуда глаголица и кириллица начали свой путь в русские земли, зарождение славянской письменности, сопоставление букв кириллического и латинского письма, греческого алфавита.

Такие слова, как дети, стол, девочка, хлеб, соль, вода, ложка, молоко, жёлтый, белый, чёрный, розовый и др., помогают учащимся описать картину З. Серебряковой «За столом». Освоение словарного состава по теме «Профессия» происходит с опорой на портреты поэта А.С. Пушкина (О. Кипренский), хирурга С.С. Юдина (М. Нестеров), учёных П. Капицы и Н. Семёнова (Б. Кустодиев), режиссёра, актёра, педагога В.Э. Мейерхольда (Б. Григорьев), пианиста С. Рихтера (Д. Жилинский), балерины А. Павловой (В. Серов), художника М. Шагала (автопортрет).

При изучении морфологии рассмотрение форм обращений, имён, отчеств и фамилий основывается на «Портрете неизвестной в русском костюме» И. Аргунова с помощью вопроса «Какое имя подошло бы женщине на картине?» и упражнений с краткими и полными именами, которые учащиеся соединяют в пары. Посредством знакомства с прецедентными личностями учащимся предлагается вспомнить известных в мировой истории людей с их именами и определениями – святой, победитель, защитник, великий (например, Святые Кирилл и Мефодий, Святой Горазд – первый словацкий святой, ученик Кирилла и Мефодия, царь Пётр I Великий и т. п.).

Именительный падеж существительных и прилагательных в единственном числе служит учащимся для описания картины Н. Ромадина «Золотой клён» (жёлтое облако, синее море, белая река) и самостоятельного построения таблицы окончаний существительных и прилагательных в мужском, женском и среднем роде.

Окончания существительных в предложном падеже, отвечающие на вопрос «где?», и особенности функционирования глагола «быть» в настоящем времени обсуждаются в контексте темы семьи, с которой начинается жизненный путь человека, с использованием в качестве эпиграфа слов Н. Михалкова «Наши корни уходят в глубь России …». Грамматические падежные игры, нацеленные на освоение именительного, родительного, дательного, винительного, предложного и творительного падежей имени существительного, строятся, например, на семейном древе Михалковых-Кончаловских (кто там, кого здесь нет, кто/что кому/чему принадлежит, кого мы видим, о ком мы говорим, кто с кем в каких семейных отношениях); на портретах великих русских, словацких и мировых учёных – М.В. Ломоносова, М. Беллы и Л. да Винчи; на афишах российских и словацких певцов и музыкантов Виктора Цоя, М. Жбирка, М. Гомбитовой, Й. Ража, В. Патейдла, М. Дюринда, групп «Любэ», «Элан», «Модус» и «Тублатанка».

Освоению синтетической художественной культуры в её хронологизации и систематизации помогает грамматика названиями веков (порядковые числительные и их окончания) в именительном и предложном падежах. Отношения «цвет и характер» преподносятся посредством указательного местоимения «этот» во всех родовых вариантах и сравнительной степени прилагательных «длинный – длиннее», «короткий – короче», «дорогой – дороже» и т. д., открывая разговор про стили эпохи рококо, барокко, ампира, ренессанса, готики, антики, модерна и постмодерна, современный стиль с использованием прецедентных визуальных художественных текстов – картин Л. да Винчи («Дама с горностаем»), Д. Веласкеса («Портрет инфанты Маргариты»), Н. Аргунова («Портрет графини Шереметьевой»), Д. Левицкого («Портрет смолянок Э. Хованской и Е. Хрущёвой»), М. Нестерова («Амазонка (портрет дочери Ольги Михайловны)»).

Каждый цикл лексико-грамматической работы завершается сочинением учащимися собственного резюме. Например, это становится возможным на материале жизни Марины Цветаевой при чтении её стихотворений «Красною кистью рябина зажглась» и «В 15 лет...» на фоне изучения биографии её отца, скульптур и картин, хранящихся в Музее изобразительных искусств имени А.С. Пушкина в Москве, среди которых прошло детство поэтессы.

Педагогическое исследование проводилось с 2018 по 2025 годы на региональном и национальном уровнях.

Проведённое в 2018 году диагностическое анкетирование среди учащихся школ Словакии с углублённым преподаванием русского языка, основная цель которого состояла в установлении причины его выбора учащимися, выявило следующее. 36% респондентов назвали причиной интерес к русской культуре; 33% выразили намерение использовать русский язык в будущей профессии; 31% объяснили свой выбор советами родителей и друзей и другими причинами (например, «нравится русский язык»; «жил в России»; «имею русские корни»; «хотел выучить какой-то нетрадиционный язык», «мы о России мало знаем, хотел бы узнать больше»).

В 2019–2020 годах был проведён опрос, направленный на изучение результатов сформированности культуроведческой компетенции 32 учащихся Гимназии для одарённых детей в Братиславе. Инструментом исследования выступила стандартизированная анкета, включающая 85 вопросов по следующим блокам: «Социодемографический»; «Синтетическая художественная культура» (словесная, визуальная, музыкальная); «Наука и техника»; «Праздники, традиции, обычаи», а также ассоциативный эксперимент, творческое задание и блок вопросов об отношении учащихся к культуроведческому компоненту в целом. Общий коэффициент успешности освоения культуры страны изучаемого языка был

Таблица 2

Итоговый мониторинг культуроведческих знаний в экспериментальных и контрольных группах

| ЭГ | КГ |
|---|---|
| Синтетическая художественная культура: словесное искусство (Пушкин, Лермонтов, Достоевский, Толстой, Чехов, Цветаева, Есенин, Пастернак, Булгаков, Шолохов, Солженицын) | |
| 80% | 66% |
| Синтетическая художественная культура: визуальное искусство – живопись (Серов, Перов, Репин, Васнецов, Левитан, Крамской, Врубель, Шагал, Малевич, Кандинский, Гончарова, Серебрякова) | |
| 56% | 48% |
| Синтетическая художественная культура: визуальное искусство – архитектура, скульптура, мода (Храм Василия Блаженного, Храм Христа Спасителя, Зимний дворец/Эрмитаж, Спас на Крови, Петергоф, Мельников, Неизвестный, Зайцев) | |
| 86,33% | 72,88% |
| Синтетическая художественная культура: музыкальное искусство (Глинка, Чайковский, Римский-Корсаков, Шостакович, Окуджава, Высоцкий) | |
| 74,47% | 61,79% |
| Культуроведческий контекст: наука и техника, ученые, открытия, космонавтика (Ломоносов, Менделеев, Ландау, Сахаров, Циолковский, Гагарин, Терешкова) | |
| 81,02% | 70,45% |
| Культуроведческий контекст: спорт (хоккей, фигурное катание, теннис, биатлон) | |
| 90,82% | 80,24% |
| Культуроведческий контекст: праздники, традиции, обычаи | |
| 84,16% | 64,69% |

определён в пределах 55,8%, при этом в качестве источников культуроведческой информации, названных респондентами, выступили урок иностранного языка (38,04%), урок родного языка (35,86%), уроки по искусству и культуре (28,26%), общий кругозор (28,26%), Интернет (25%), другие предметы (14,10%), посещение страны (10,86%), телевидение (7,60%), другое (6,52%).

В 2021–2024 годах был проведён формирующий эксперимент по описанной выше экспериментальной методике. Учебный процесс в контрольных группах был основан на ставшем уже классическим традиционном подходе к преподаванию русского языка как иностранного и строился на учебниках русского языка «Радуга по-новому» 1, 2, 3, 4, 5 чешских авторов С. Елинка, Л.Ф. Алексеевой, Р. Ржибковой и Х. Жофковой. В экспериментальных группах использовались разработанные в ходе исследования материалы – лингводидактическая модель синтетической художественной культуры, культуроведческий минимум, программа обучения культуроведческой направленности и цифровой культуроцентрический учебник «Встречи с Россией. Сегодня». Как в экспериментальных, так и в контрольных группах было проведено в общей сложности 198 уроков русского языка.

По результатам формирующего обучения учащиеся контрольных и экспериментальных групп выполнили задания в рамках ассоциативного эксперимента с использованием слов-стимулов: икона, летопись, былина, царь, сказка, храм, князь, кольцо, дворец, слово, река, озеро, дерево, город, роман, мастер, дядя, театр, война. В экспериментальных группах до начала обучения бытовые ассоциации составили 68%, стереотипные ассоциации – 14%, культуроведческие ассоциации – 18%; после окончания обучения бытовые ассоциации возникли у учащихся лишь в 19% случаев, стереотипные ассоциации – в 9% случаев, культуроведческие ассоциации – в 72% случаев по сравнению с результатами обучения в контрольных группах, в которых по результатам обучения по стандартным учебникам было отмечено 64% бытовых ассоциаций, 19% стереотипных ассоциаций и 17% культуроведческих ассоциаций. Таким образом, анализ полученных результатов показал, что у учащихся экспериментальных групп, которые обучались с использованием учебных материалов культуроведческой направленности, произошёл переход от бытовых и стереотипных представлений о фактах культуры изучаемого языка к эмоционально-ценностному их восприятию и культурно осмысленной интерпретации.

В аналогичном исследовании, проведённом в 2024–2025 годах на национальном уровне, участвовали три типа образовательных учреждений: билингвальные гимназии (Гимназия Альберта Эйнштейна в Братиславе, Гимназия Ивана Хорвата в Братиславе, гимназии в г. Врабле и г. Раец), где наряду с традиционным курсом иностранного языка преподавались специализированные предметы на русском языке («Избранные главы русской культуры», «Русская литература»); общеобразовательные гимназии (Гимназия в г. Липаны); техникумы (Техникум в г. Нижна). По результатам обучения был проведён мониторинг культуроведческих знаний 187 учащихся разных типов школ в Словакии, также показавший очевидно более высокие результаты в экспериментальных группах (табл. 2), что доказало эффективность внедрения культуроведческого компонента в преподавание русского языка как иностранного в словацкой школе.

В ходе исследования обосновано методическое понятие «синтетическая художественная культура», основанное на отборе и синтезе в учебных целях фактов словесного, визуального и музыкального искусства родной страны и страны изучаемого языка. Показано, что данное понятие опирается на представления А.А. Блока и М. Горького о синтетичности русской культуры и реализуется через лингводидактическую модель, выполняющую смыслообразующую, интегративную, эмоционально-эстетическую, интерпретационную и развивающую функции. Отбор фрагментов синтетической художественной культуры осуществляется на основе критериев эстетической ценности, духовно-нравственного потенциала, интеркультурной валентности, прецедентности и эмоционального воздействия.

Предложены и апробированы способы включения компонентов и элементов синтетической художественной культуры в обучение фонетике, лексике и грамматике русского языка в словацкой школе. Разработаны культуроведческий минимум, программа обучения культуроведческой направленности и культуроцентрический цифровой учебник «Встречи с Россией. Сегодня», основанные на интеграции прецедентных текстов русской, словацкой и мировой словесной, визуальной и музыкальной культуры в языковое содержание обучения. Продемонстрировано, что уже на первом году обучения русскому языку словесные, визуальные и музыкальные культурные тексты органично включаются в освоение алфавита, фонетических правил, лексики и грамматических категорий.

Эффективность предложенной методики подтверждена результатами педагогического эксперимента, проведённого в 2018–2025 годах в школах Словакии различных типов. В экспериментальных группах зафиксирован переход от бытовых (68% → 19%) и стереотипных (14% → 9%) ассоциаций к культуроведческим (18% → 72%), тогда как в контрольных группах бытовые ассоциации сохранились на уровне 64%. Итоговый мониторинг на национальном уровне (187 учащихся) также показал значительно более высокие результаты в экспериментальных группах по всем компонентам синтетической художественной культуры, что доказывает эффективность культуроведческого подхода к обучению русскому языку как иностранному в словацкой школе.

Перспективы исследования связаны с дальнейшим развитием теории и практики иноязычного образования в Словацкой Республике, ориентированного на формирование личности школьника как активного участника диалога культур, что соответствует современным социокультурным и образовательным вызовам.

Библиографический список

1. Лю С. Лингводидактический потенциал средств искусствознания в обучении русскому языку как иностранному вне языковой среды. *Современное педагогическое образование*. 2025; № 3: 283–287.
2. Кунавина Н.П. Художественный текст как основная дидактическая единица при обучении русскому языку как иностранному. *Актуальные вопросы современного языкознания и тенденции преподавания иностранных языков: теория и практика*: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Кострома, 2025: 163–169.
3. Пассов Е.И. *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур*. Москва: Просвещение, 2000.

4. Литвиненко Ю.Ю. Лингвокультурологический комментарий художественного текста в аспекте обучения русскому языку как неродному. *Язык культуры и культура языка:* сборник статей II Международной научной конференции. Сургут, 2025: 114–117.
5. Колларова Э. *Культуроведческое направление иноязычного образования*. Банска-Быстрица: Студия Ф, 2004.
6. Товсултанова Д.С. Культура чтения и подходы к пониманию читателем литературного текста (проблема интерпретации смысла). *Гуманитарные науки и образование*. 2025; Т. 16, № 1 (61): 86–92.
7. Блок А.А. Без божества, без вдохновенья. *Собрание сочинений:* в 8 т. Москва: Художественная литература, 1962; Т. 6.
8. Горький М. *О русском искусстве.* Available at: http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/articles/article-239.htm
9. Неудахина Ю.Н. Филологический подход к художественному тексту на уроках русского языка как иностранного. *Проблемы научной мысли*. 2025; Т. 1, № 1: 49–53.
10. Буйняк М. Культуроведческая ассоциативная аура и ассоциативная дуга информации-импрессии в контексте иноязычного образования (словацко-русский диалог культур). *Русский язык в центре Европы*. 2023; № 23: 115–124.
11. Колларова Э., Трушина Л.Б. *Русский язык для 1–2 классов средних школ.* Братислава: СПН, 2010.
12. Колларова Э., Трушина Л.Б. *Русский язык для 3–4 классов средних школ.* Братислава: СПН, 2010.

References

1. Lyu S. Lingvodidakticheskij potencial sredstv iskusstvoznaniya v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu vne yazykovoj sredy. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2025; № 3: 283-287.
2. Kunavina N.P. Hudozhestvennyj tekst kak osnovnaya didakticheskaya edinica pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Aktual'nye voprosy sovremennogo yazykoznaniya i tendencii prepodavaniya inostrannyh yazykov: teoriya i praktika*: materialy V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kostroma, 2025: 163-169.
3. Passov E.I. *Programma-koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya: Koncepciya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur*. Moskva: Prosveschenie, 2000.
4. Litvinenko Yu.Yu. Lingvokul'turologicheskij kommentarij hudozhestvennogo teksta v aspekte obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu. *Yazyk kul'tury i kul'tura yazyka:* sbornik statej II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Surgut, 2025: 114-117.
5. Kollarova `E. *Kul'turovedcheskoe napravlenie inoyazychnogo obrazovaniya*. Banska-Bystrica: Studiya F, 2004.
6. Tovsultanova D.S. Kul'tura chteniya i podhody k ponimaniyu chitatelem literaturnogo teksta (problema interpretacii smysla). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2025; T. 16, № 1 (61): 86-92.
7. Blok A.A. Bez bozhestva, bez vdohnoven'ya. *Sobranie sochinenij:* v 8 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1962; T. 6.
8. Gor'kij M. *O russkom iskusstve*. Available at: http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/articles/article-239.htm
9. Neudahina Yu.N. Filologicheskij podhod k hudozhestvennomu tekstu na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo. *Problemy nauchnoj mysli*. 2025; T. 1, № 1: 49-53.
10. Bujnyak M. Kul'turovedcheskaya associativnaya aura i associativnaya duga informacii-impressii v kontekste inoyazychnogo obrazovaniya (slovacko-russkij dialog kul'tur). *Russkij yazyk v centre Evropy*. 2023; № 23: 115-124.
11. Kollarova `E., Trushina L.B. *Russkij yazyk dlya 1-2 klassov srednih shkol*. Bratislava: SPN, 2010.
12. Kollarova `E., Trushina L.B. *Russkij yazyk dlya 3-4 klassov srednih shkol*. Bratislava: SPN, 2010.


*Статья поступила в редакцию 27.03.26*

УДК 378.147:61 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-296-300

***Gatiyatullina L.L.,*** *senior teacher, Department of Simulation Methods in Medicine, Kazan State Medical University (Kazan, Russia), E-mail: l.gatiyatullina@kazangmu.ru*
***Fedulova I.V.****, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Psychiatry and Medical Psychology, Kazan State Medical University (Kazan, Russia), E-mail: Uvr_kgmu@mail.ru*
***Dzhumaeva R.A.****, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Kazan State Medical University (Kazan, Russia), E-mail: rimma.dzhumaeva@kazangmu.ru*

**MODERN REQUIREMENTS FOR MEDICAL EDUCATION.** The article is devoted to the analysis of current requirements for the medical education system in the Russian Federation at the present stage of its development. The key trends in the transformation of the educational process in medical universities, caused by the digitalization of healthcare, the introduction of a competency-based approach and the need for continuous professional development of specialists, are considered. Particular attention is paid to the analysis of the regulatory framework governing the training of medical personnel, as well as the problems of standardization of educational programs. The issues of formation of professional competencies among future doctors, the role of simulation technologies in the educational process, the specifics of interdisciplinary interaction between educational and medical organizations are investigated. The results of the analysis of modern educational technologies used in the training of medical specialists are presented. Recommendations for improving the medical education system in the context of modern challenges are formulated.

*Key words:* **medical education, continuous professional development, competency-based approach, education standardization, simulation technologies, professional competencies, quality of medical care**

***Л.Л. Гатиятуллина****, ст. преп., ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет», г. Казань, E-mail: l.gatiyatullina@kazangmu.ru*
***И.В. Федулова****, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет», г. Казань, E-mail: Uvr_kgmu@mail.ru*
***Р.А. Джумаева****, канд. экон. наук, доц., ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет», г. Казань, E-mail: rimma.dzhumaeva@kazangmu.ru*

# СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К МЕДИЦИНСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Статья посвящена анализу актуальных требований, предъявляемых к системе медицинского образования в Российской Федерации на современном этапе ее развития. Рассматриваются ключевые тенденции трансформации образовательного процесса в медицинских вузах, обусловленные цифровизацией здравоохранения, внедрением компетентностного подхода и необходимостью непрерывного профессионального развития специалистов. Особое внимание уделяется анализу нормативно-правовой базы, регламентирующей подготовку медицинских кадров, а также проблемам стандартизации образовательных программ. Исследуются вопросы формирования профессиональных компетенций у будущих врачей, роль симуляционных технологий в образовательном процессе, специфика междисциплинарного взаимодействия образовательных и медицинских организаций. Представлены результаты анализа современных образовательных технологий, применяемых при подготовке медицинских специалистов. Сформулированы рекомендации по совершенствованию системы медицинского образования в контексте современных вызовов.

*Ключевые слова:* **медицинское образование, непрерывное профессиональное развитие, компетентностный подход, стандартизация образования, симуляционные технологии, профессиональные компетенции, качество медицинской помощи**

Трансформация системы здравоохранения, происходящая в последние десятилетия под влиянием научно-технического прогресса, демографических изменений и эпидемиологических вызовов, выдвигает принципиально новые требования к профессиональной подготовке медицинских кадров. Современная медицина характеризуется стремительным обновлением знаний: по различным оценкам, период полураспада медицинской информации составляет от трех до пяти лет, что означает устаревание значительной части полученных в вузе знаний еще до окончания профессиональной деятельности специалиста [1, с. 270]. В этой связи традиционная модель медицинского образования, ориентированная преимущественно на трансляцию готовых знаний, уже не способна в полной мере обеспечить подготовку специалистов, отвечающих запросам практического здравоохранения.

Примечательно, что проблема соответствия качества подготовки медицинских работников потребностям системы здравоохранения приобретает особую остроту в условиях реализации национальных проектов в сфере здоровья населения. Достижение целевых показателей снижения смертности, повышения продолжительности и качества жизни граждан напрямую зависят от уровня профессиональной компетентности врачей и среднего медицинского персонала [2, с. 207]. Между тем результаты многочисленных исследований свидетельствуют о сохраняющемся разрыве между содержа-

нием образовательных программ и реальными потребностями клинической практики.

Цифровизация здравоохранения – еще один фактор, кардинально меняющий требования к подготовке медицинских специалистов. Внедрение телемедицинских технологий, систем поддержки принятия врачебных решений на основе искусственного интеллекта, электронных медицинских карт и других цифровых инструментов предполагает формирование у будущих врачей соответствующих цифровых компетенций [3, с. 79]. Вместе с тем образовательные программы медицинских вузов далеко не всегда учитывают эти реалии в достаточной мере.

Обращает на себя внимание и проблема непрерывности профессионального образования медицинских работников. Концепция обучения на протяжении всей профессиональной жизни (lifelong learning) получила нормативное закрепление в российском законодательстве, однако механизмы ее практической реализации требуют дальнейшего совершенствования [4, с. 126]. Вопросы мотивации специалистов к постоянному повышению квалификации, обеспечения доступности образовательных программ, контроля качества непрерывного медицинского образования остаются предметом научных дискуссий и организационных решений. Сказанное определяет актуальность представленной работы.

Цель исследования состоит в комплексном анализе современных требований к системе медицинского образования в Российской Федерации и определении приоритетных направлений ее совершенствования в контексте актуальных вызовов развития здравоохранения.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие **задачи**: охарактеризовать нормативно-правовую базу, регулирующую подготовку медицинских кадров на современном этапе; проанализировать роль стандартизации в обеспечении качества медицинского образования; исследовать специфику реализации компетентностного подхода в медицинских вузах; выявить особенности применения инновационных образовательных технологий при подготовке врачей; определить ключевые направления взаимодействия образовательных и медицинских организаций.

Научная новизна исследования заключается в систематизации современных требований к медицинскому образованию с учетом трансформации системы здравоохранения, обусловленной цифровизацией, изменением структуры заболеваемости населения и внедрением новых организационных моделей оказания медицинской помощи. Впервые представлен комплексный анализ взаимосвязи между стандартизацией образовательных программ, формированием профессиональных компетенций и качеством медицинской помощи.

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом в развитие концептуальных представлений о системе медицинского образования как динамичном институте, адаптирующемся к изменяющимся требованиям практического здравоохранения. Сформулированные положения расширяют теоретическую базу педагогики медицинского образования.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов при разработке образовательных программ медицинских вузов, совершенствовании системы непрерывного профессионального развития медицинских работников, формировании политики в области кадрового обеспечения здравоохранения.

В ходе исследования применялись следующие методы: анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих медицинское образование; теоретический анализ научной литературы по проблемам подготовки медицинских кадров; сравнительный анализ образовательных технологий; обобщение практического опыта реализации образовательных программ в медицинских вузах.

Система медицинского образования в России функционирует в рамках сложного нормативно-правового пространства, формируемого законодательством об образовании, об охране здоровья граждан, а также многочисленными подзаконными актами. Базовые принципы организации подготовки медицинских кадров закреплены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», определяющем общие требования к образовательной деятельности, и Федеральном законе «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», устанавливающем специфические требования к допуску специалистов к медицинской деятельности.

Содержательное наполнение образовательных программ регламентируется федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по направлениям подготовки и специальностям, относящимся к укрупненной группе «Клиническая медицина» и смежным направлениям. Эти документы определяют требования к результатам освоения программ, их структуре, условиям реализации. Здесь уместно оговориться, что стандарты последнего поколения ориентированы на компетентностный подход, предполагающий формирование у обучающихся не столько знаний и умений как таковых, сколько способности их применения в профессиональной деятельности [5, с. 97].

Профессиональные стандарты, разрабатываемые для различных категорий медицинских работников, служат связующим звеном между системой образования и рынком труда. Они фиксируют требования к квалификации специалистов, необходимой для выполнения трудовых функций определенного вида профессиональной деятельности. Образовательные организации обязаны учитывать положения профессиональных стандартов при проектировании образовательных программ, что призвано обеспечить практикоориентированность подготовки [6–14].

Система непрерывного медицинского образования, получившая нормативное закрепление в последние годы, предусматривает обязательное повышение квалификации медицинских работников на протяжении всей профессиональной карьеры. Специалист должен набирать определенное количество образовательных кредитов (зачетных единиц) в течение пятилетнего цикла для прохождения периодической аккредитации и подтверждения права на осуществление профессиональной деятельности. Эта система призвана обеспечить постоянное обновление знаний и навыков врачей в соответствии с достижениями медицинской науки и практики.

Стандартизация процедур оценки квалификации через систему аккредитации специалистов обеспечивает единство требований к допуску в профессию на всей территории страны. Единый банк оценочных средств, используемых при проведении аккредитации, унифицированные критерии оценки, привлечение представителей профессионального сообщества к проведению экзаменов – эти элементы системы направлены на объективизацию оценки и минимизацию субъективных факторов.

Переход к компетентностной модели подготовки медицинских специалистов отражает общемировые тенденции развития профессионального образования и обусловлен необходимостью преодоления разрыва между теоретическими знаниями выпускников и их готовностью к практической деятельности. Компетентностный подход смещает акцент с процесса обучения на его результаты, с того, что преподается, на то, что усваивается и может быть применено.

Формирование профессиональных компетенций врача осуществляется на протяжении всего периода обучения в вузе – от освоения фундаментальных биомедицинских дисциплин на младших курсах до клинической подготовки на старших. Принцип преемственности и интеграции дисциплин приобретает в этом контексте особое значение: каждый последующий этап обучения должен опираться на достигнутые ранее результаты и обеспечивать их развитие в направлении формирования целостной профессиональной компетентности [8, с. 277].

Клиническое мышление – одна из ключевых характеристик профессиональной компетентности врача, формируемая в процессе медицинского образования. Его развитие предполагает не только усвоение алгоритмов диагностики и лечения заболеваний, но и выработку способности к анализу нестандартных клинических ситуаций, принятию решений в условиях неопределенности, учету индивидуальных особенностей пациента. Формирование клинического мышления требует значительного объема практической подготовки, работы с реальными клиническими случаями под руководством опытных наставников.

Коммуникативные компетенции занимают существенное место в структуре профессиональной подготовки врача. Эффективное взаимодействие с пациентами, их родственниками, коллегами из смежных специальностей во многом определяет качество медицинской помощи. Способность к эмпатическому общению, навыки информирования пациентов, умение работать в команде – эти компетенции требуют целенаправленного формирования в образовательном процессе.

Оценка сформированности компетенций представляет собой методически сложную задачу, поскольку традиционные формы контроля (тесты, устные экзамены) позволяют оценить преимущественно знаниевый компонент. Для оценки практических умений и профессионального поведения необходимы иные инструменты: объективный структурированный клинический экзамен, оценка в реальных клинических условиях, портфолио и другие. Разработка валидных и надежных методов оценки компетенций остается актуальной задачей педагогики медицинского образования [10, с. 17].

Современное медицинское образование характеризуется активным внедрением инновационных образовательных технологий, призванных повысить качество подготовки специалистов и обеспечить соответствие образовательного процесса требованиям практического здравоохранения. Цифровизация, симуляционное обучение, интерактивные методы – эти и другие технологии существенно трансформируют традиционные модели медицинского образования [4, с. 127].

Виртуальная и дополненная реальности открывают новые возможности для изучения анатомии, освоения хирургических техник, тренировки навыков работы в операционной. Эти технологии позволяют создавать иммерсивную образовательную среду, приближающуюся по своим характеристикам к реальной клинической практике [3, с. 81]. Вместе с тем их широкому внедрению препятствуют высокая стоимость оборудования и программного обеспечения, а также необходимость разработки качественного образовательного контента.

Дистанционные образовательные технологии, получившие мощный импульс развития в период пандемии COVID-19, прочно вошли в практику медицинского образования. Онлайн-курсы, вебинары, электронные образовательные ресурсы расширяют возможности доступа к образовательным программам, позволяют организовать обучение в удобное для слушателей время, обеспечивают привлечение ведущих экспертов вне зависимости от их географического расположения. Эти технологии особенно востребованы в системе непрерывного медицинского образования [11, с. 72].

Концепция непрерывного профессионального развития (continuing professional development) исходит из признания того факта, что базовое медицинское образование, каким бы качественным оно ни было, не может обеспечить специалиста всеми знаниями и навыками, необходимыми на протяжении профессиональной карьеры. Постоянное обновление медицинской информации,

появление новых методов диагностики и лечения, изменение эпидемиологической ситуации требуют от врача готовности к постоянному обучению [1, с. 272].

Мотивация медицинских работников к непрерывному обучению определяется комплексом факторов. Обязательность прохождения периодической аккредитации создает внешнюю мотивацию, однако ее недостаточно для формирования культуры постоянного профессионального развития. Создание условий, при которых повышение квалификации воспринимается не как формальное требование, а как профессиональная потребность и путь к карьерному росту, составляет важную задачу кадровой политики в здравоохранении [12, с. 15].

Эффективная подготовка медицинских специалистов невозможна без тесного взаимодействия образовательных организаций с учреждениями практического здравоохранения. Клинические базы медицинских вузов, где студенты осваивают практические навыки под руководством опытных врачей-наставников, составляют неотъемлемый элемент системы подготовки кадров. Качество этого взаимодействия во многом определяет уровень практической подготовки выпускников [11, с. 73].

Кафедры медицинских вузов, расположенные на базе лечебных учреждений, выполняют функцию интеграции образовательной и лечебной деятельности. Преподаватели, являющиеся одновременно практикующими врачами, обеспечивают связь теоретического обучения с реальной клинической практикой. Студенты получают возможность наблюдать за работой специалистов, участвовать в клинических разборах, постепенно включаться в процесс оказания медицинской помощи под контролем наставников. Интеграция образовательной и медицинской организаций в форме университетских клиник представляет собой наиболее развитую модель их взаимодействия. В таких структурах лечебная, образовательная и научная деятельность осуществляется в неразрывном единстве, создавая оптимальные условия для подготовки специалистов высокого уровня. Пациенты университетских клиник получают доступ к современным методам диагностики и лечения, а студенты и ординаторы – к богатому клиническому материалу. Вместе с тем практика взаимодействия образовательных и медицинских организаций выявляет ряд проблем. Загруженность практикующих врачей основной работой ограничивает время, которое они могут уделять педагогической деятельности. Прием пациентов в присутствии студентов требует дополнительного времени и не всегда позитивно воспринимается больными.

Целевая подготовка специалистов по заказу медицинских организаций призвана обеспечить соответствие выпуска кадров потребностям практического здравоохранения. Студенты, обучающиеся по договорам о целевом обучении, берут на себя обязательства по трудоустройству в направившую их организацию после завершения обучения. Этот механизм используется прежде всего для решения проблемы кадрового дефицита в первичном звене здравоохранения и в отдаленных регионах [6, с. 123].

Профессиональное самоопределение студентов медицинских вузов представляет собой сложный процесс, включающий осознание сущности врачебной профессии, формирование профессиональной идентичности, выбор специализации и определение траектории карьерного развития [8]. Успешность этого процесса во многом определяет эффективность использования кадрового потенциала системы здравоохранения.

Выбор медицинской профессии нередко осуществляется абитуриентами на основе неполного или искаженного представления о ее содержании. Романтизированный образ врача, транслируемый средствами массовой информации, далеко не всегда соответствует реалиям современного здравоохранения. Столкновение с реальностью профессии в процессе обучения может приводить к разочарованию, снижению мотивации, а в отдельных случаях – к уходу из профессии еще до ее начала [13, с. 149].

Выбор специализации составляет важный этап профессионального самоопределения студента-медика. Система медицинского образования в России

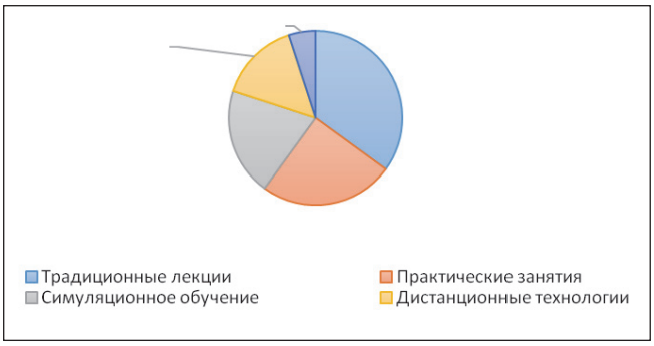



Рис. 1. Структура применения образовательных технологий в медицинских вузах, %

*Источник: составлено автором на основе анализа учебных планов медицинских вузов за 2023-2024 учебный год*

предполагает освоение программы специалитета по направлению «Лечебное дело» или «Педиатрия», после чего выпускник определяется с конкретной специальностью, поступая в ординатуру. Этот выбор определяется комплексом факторов: личными предпочтениями, успехами в освоении отдельных дисциплин, востребованностью специальности на рынке труда, условиями профессиональной деятельности [8, с. 279].

Дисбаланс между предпочтениями выпускников и потребностями системы здравоохранения в специалистах различного профиля создает проблему кадрового обеспечения отдельных направлений медицинской помощи. Престижные специальности привлекают избыточное количество кандидатов, тогда как менее привлекательные с точки зрения условий труда и оплаты испытывают дефицит кадров. Механизмы регулирования этого дисбаланса, как экономические (дифференциация оплаты труда), так и административные (распределение мест в ординатуре), активно обсуждаются и совершенствуются [6, с. 123]. Изучение практики применения образовательных технологий в медицинских вузах позволяет выявить тенденции их развития и оценить эффективность различных подходов. Анализ данных о структуре образовательного процесса в ведущих медицинских вузах России свидетельствует о постепенном расширении использования инновационных технологий при сохранении традиционных форм обучения (рис. 1).

Представленные данные свидетельствуют о том, что традиционные формы обучения (лекции, практические занятия) по-прежнему занимают доминирующее положение в структуре образовательного процесса медицинских вузов, на их долю приходится порядка 60% учебного времени. Симуляционное обучение и дистанционные образовательные технологии, несмотря на активное развитие в последние годы, пока составляют около трети образовательного процесса. Это отражает постепенный характер трансформации системы медицинского образования, в которой инновации интегрируются в устоявшуюся систему, а не замещают ее полностью. Анализ распределения учебной нагрузки по различным видам занятий показывает существенные различия между специальностями. Хирургические специальности характеризуются более высокой долей симуляционного обучения, что обусловлено необходимостью отработки мануальных навыков. Терапевтические специальности в большей степени ориентированы на развитие клинического мышления и предполагают значительный объем работы с клиническими случаями. Специальности профилактического профиля традиционно включают больший объем теоретической подготовки [3, с. 82].

Оснащенность медицинских вузов симуляционным оборудованием существенно возросла в последние годы благодаря реализации федеральных

Таблица 1

Структура профессиональных компетенций врача общей практики

| № п/п | Группа компетенций | Содержание | Доля в образовательном процессе, % |
|---|---|---|---|
| 1. | Диагностические | Способность к проведению обследования пациента, постановке диагноза с использованием клинических, лабораторных и инструментальных методов | 30 |
| 2. | Лечебные | Способность к назначению и проведению лечения пациентов с различными нозологическими формами, контролю его эффективности и безопасности | 25 |
| 3. | Профилактические | Способность к проведению профилактических мероприятий, формированию у населения мотивации к ведению здорового образа жизни | 15 |
| 4. | Коммуникативные | Способность к эффективному взаимодействию с пациентами, их родственниками, коллегами, работе в мультидисциплинарной команде | 10 |
| 5. | Организационно-управленческие | Способность к организации деятельности медицинского персонала, ведению медицинской документации, работе в системе медицинского страхования | 10 |
| 6. | Научно-исследовательские | Способность к анализу научной литературы, участию в научных исследованиях, применению принципов доказательной медицины | 5 |
| 7. | Информационно-цифровые | Способность к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности, работе с медицинскими информационными системами | 5 |

программ развития медицинского образования. Симуляционные центры, оснащенные манекенами для отработки базовых и расширенных реанимационных мероприятий, тренажерами для обучения хирургическим и манипуляционным навыкам, созданы практически во всех медицинских вузах страны. Вместе с тем загруженность этого оборудования и эффективность его использования варьируют в широких пределах.

Дистанционные образовательные технологии, получившие импульс развития в период пандемии, в настоящее время рассматриваются преимущественно как дополнение к очным формам обучения. Их применение наиболее оправданно для изучения теоретических дисциплин, организации самостоятельной работы студентов, реализации программ непрерывного медицинского образования. Полностью дистанционное медицинское образование представляется нецелесообразным ввиду необходимости формирования практических навыков, требующих непосредственного контакта с пациентами и преподавателями [10, с. 17].

Структура компетенций, формируемых в процессе медицинского образования, определяется требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов медицинских работников. Анализ этих документов позволяет выделить основные группы компетенций и оценить их соотношение в образовательном процессе (табл. 1).

Как следует из представленных данных, диагностические и лечебные компетенции составляют более половины объема подготовки врача общей практики, что отражает их ключевое значение для профессиональной деятельности. Профилактические компетенции, несмотря на декларируемый приоритет профилактики в современном здравоохранении, занимают относительно скромное место в структуре подготовки. Информационно-цифровые компетенции, востребованность которых стремительно растет в условиях цифровизации здравоохранения, пока не получили должного отражения в образовательных программах [14, с. 607].

Сопоставление требований профессиональных стандартов и содержания образовательных программ позволяет выявить определенные расхождения. Профессиональные стандарты, разработанные с участием работодателей, фиксируют требования практического здравоохранения к квалификации специалистов. Образовательные программы, формируемые на основе образовательных стандартов, не всегда в полной мере учитывают эти требования. Устранение этого разрыва составляет одну из задач совершенствования медицинского образования [2, с. 207].

Особую роль в формировании профессиональной компетентности врача играют компетенции, связанные с принятием решений в условиях неопределенности. Клиническая практика изобилует ситуациями, когда врач располагает неполной информацией о состоянии пациента, когда симптомы заболевания не укладываются в типичную картину, когда необходимо выбирать между несколькими альтернативными подходами к лечению. Формирование способности к принятию обоснованных решений в таких условиях требует специальных педагогических подходов, выходящих за рамки простого усвоения алгоритмов [7, с. 108].

Анализ современного состояния медицинского образования позволяет выделить ряд проблем, требующих решения для обеспечения соответствия подготовки кадров потребностям системы здравоохранения. Вместе с тем эти проблемы следует рассматривать не как свидетельство кризиса образовательной системы, а как точки роста, определяющие направления ее развития.

Разрыв между теоретической подготовкой и практическими навыками выпускников остается одной из наиболее часто упоминаемых проблем медицинского образования. Работодатели отмечают недостаточную готовность молодых специалистов к самостоятельной профессиональной деятельности, необходимость дополнительного обучения на рабочем месте. Расширение объема практической подготовки, совершенствование системы наставничества, развитие симуляционного обучения – направления решения этой проблемы [9, с. 351].

Материально-техническое обеспечение образовательного процесса требует значительных инвестиций. Современное оборудование для симуляционного обучения, программное обеспечение для дистанционного образования, информационные системы для управления образовательным процессом – все это требует существенных финансовых ресурсов. Механизмы финансирования медицинского образования нуждаются в совершенствовании для обеспечения устойчивого развития отрасли.

Интернационализация медицинского образования открывает как возможности, так и вызовы. С одной стороны, международное сотрудничество позволяет заимствовать лучшие практики, обеспечивает академическую мобильность студентов и преподавателей, способствует повышению качества образования. С другой стороны, возникают вопросы соотношения международных и национальных стандартов, признания квалификаций, адаптации зарубежного опыта к российским условиям.

Перспективы развития медицинского образования связаны с дальнейшей интеграцией цифровых технологий в образовательный процесс, развитием персонализированных образовательных траекторий, усилением практикоориентированности подготовки, совершенствованием системы непрерывного профессионального развития. Стратегические документы развития здравоохранения и образования определяют ориентиры этого развития, однако их реализация требует скоординированных усилий государства, образовательных организаций, медицинского сообщества и работодателей.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы, соответствующие поставленным задачам.

Нормативно-правовая база, регулирующая подготовку медицинских кадров на современном этапе, обеспечивает правовые основы для организации образовательного процесса, допуска специалистов к профессиональной деятельности, их непрерывного профессионального развития. Вместе с тем отмечается необходимость более тесной координации между различными элементами нормативно-правового регулирования.

Федеральные государственные образовательные стандарты, профессиональные стандарты медицинских работников, стандартизированные процедуры аккредитации специалистов в совокупности формируют систему гарантий качества подготовки. Оптимальная модель стандартизации предполагает сочетание обязательных требований к результатам обучения со свободой образовательных организаций в выборе путей их достижения.

Компетентностный подход, положенный в основу современного медицинского образования, ориентирует образовательный процесс на формирование способности выпускника к применению знаний и умений в профессиональной деятельности. Структура профессиональных компетенций врача включает диагностические, лечебные, профилактические, коммуникативные, организационно-управленческие, научно-исследовательские и информационно-цифровые компетенции. Их формирование требует соответствующих педагогических технологий и методов оценки, выходящих за рамки традиционного контроля знаний.

Инновационные образовательные технологии – симуляционное обучение, дистанционные технологии, проблемно-ориентированное обучение и другие – активно внедряются в подготовку медицинских специалистов. Их интеграция в образовательный процесс повышает качество практической подготовки, расширяет возможности освоения клинических навыков в безопасных условиях, обеспечивает доступность образовательных ресурсов. Оптимальное сочетание традиционных и инновационных технологий, их целесообразный выбор в зависимости от образовательных целей определяют эффективность подготовки.

Взаимодействие образовательных и медицинских организаций составляет необходимое условие качественной подготовки врачей. Клинические базы, совместные кафедры, целевая подготовка специалистов, участие работодателей в формировании образовательных программ и оценке выпускников – формы такого взаимодействия, обеспечивающие связь образования с потребностями практического здравоохранения. Развитие модели университетских клиник, интегрирующих образовательную, лечебную и научную деятельность, представляется перспективным направлением совершенствования системы подготовки медицинских кадров.

Таким образом, система медицинского образования в Российской Федерации находится в процессе активной трансформации, обусловленной изменениями в здравоохранении, развитием технологий, эволюцией образовательных подходов. Успешное решение стоящих перед ней задач требует скоординированных усилий всех заинтересованных сторон: государства, образовательных организаций, медицинского сообщества, работодателей. Только комплексный подход, учитывающий все аспекты подготовки медицинских кадров, позволит обеспечить соответствие квалификации выпускников потребностям системы здравоохранения и ожиданиям общества.

Библиографический список


1. Гришина Е.В., Гажева А.В. Непрерывное медицинское образование: законодательная база, цель, приоритеты и технология реализации. *Сборник научных трудов научно-исследовательского института организации здравоохранения и медицинского менеджмента.* Москва, 2024: 270–275.
2. Джулакян У.Л., Бойко Н.В., Коробкова А.А., Левченко О.К., Менделеева Л.П., Паровичникова Е.Н. Стандартизация медицинского образования как основа подготовки квалифицированных медицинских кадров с целью оказания качественной медицинской помощи. *Гематология и трансфузиология*. 2024; Т. 69, № 2 S1: 207.
3. Почуева Л.П., Биканова М.Г., Попкова Л.В., Власова О.П., Ситникова Е.М., Першин А.Н. Современные аспекты подготовки специалистов по специальности медико-профилактическое дело. *Актуальные вопросы госсанэпиднадзора в Сибири*. Кемерово, 2024: 78–83.
4. Маль Г.С. Вызовы современности в медицинском образовании. *Медицинское образование и профессиональное развитие*. 2024; Т. 15, № 1 (53): 125–128.
5. Сухорук А.А. Влияние непрерывного медицинского образования на качество и эффективность деятельности медицинских работников. *Актуальные вопросы инфекционной патологии Юга России:* материалы XVII научно-практической конференции. Краснодар, 2024: 97–99.
6. Савиных А.А. Проблемы обучения и развития медицинского персонала. *Социально-экономические, организационные, политические и правовые аспекты обеспечения эффективности государственного и муниципального управления*: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых. Москва, 2024: 122–123.
7. Мамчиц Л.П., Гандыш Е.В., Бейзерова А.А. Оценка влияния условий обучения и медицинского обеспечения на здоровье школьников. *Актуальные проблемы педиатрии:* сборник тезисов XXV Конгресса педиатров России с международным участием. Москва, 2024: 108.

8. Коськина Е.В., Власова О.П., Попкова Л.В., Почуева Л.П., Ситникова Е.М., Биканова М.Г. Профессиональное самоопределение будущих специалистов медико-профилактического дела. *Актуальные проблемы высшего и среднего образования*: *материалы XV научно-методической конференции с международным участием*. Кемерово, 2023: 276–282.
9. Колпинский Г.И., Вайман Е.Ф., Рожкова Г.В., Иванова И.Г. Опыт взаимодействия медицинской и профессиональной образовательной организации в вопросах подготовки и закреплении кадров со средним медицинским образованием. *Актуальные проблемы высшего и среднего образования*: материалы XV научно-методической конференции с международным участием. Кемерово, 2023: 348–354.
10. Солохин Ю.А., Даниелян М.Л. Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования. *ЗОНТ: здоровье, образование, наука, технологии*: Всероссийский междисциплинарный конгресс по непрерывному профессиональному медицинскому образованию работников здравоохранения. 2023: 17.
11. Ханиев А.А. Выбор профессии и массовизация медицинского стоматологического образования. *Российская стоматология*. 2023; Т. 16, № 4: 72–73.
12. Нейман В.Н., Абдыжапарова М.И., Гриднева С.В. *Иностранный язык для медицинских специальностей*: учебное пособие для практических занятий по учебной дисциплине «Иностранный язык» для студентов 2-го курса лечебного факультета. 2023; Т. Ч. 2.
13. Корнеева Д.А., Ахметова Д.А. Анализ здоровья и медицинского обслуживания. *Статистические методы анализа экономики и общества*: сборник трудов 14-й Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов*:* Москва, 2023: 148–150.
14. Амиров Р.А. Дистанционное обучение в структуре современного образования. *Экономика и предпринимательство*. 2015; № 12-2: 606–608.

References

1. Grishina E.V., Gazheva A.V. Nepreryvnoe medicinskoe obrazovanie: zakonodatel'naya baza, cel', prioritety i tehnologiya realizacii. *Sbornik nauchnyh trudov nauchno-issledovatel'skogo instituta organizacii zdravoohraneniya i medicinskogo menedzhmenta.* Moskva, 2024: 270-275.
2. Dzhulakyan U.L., Bojko N.V., Korobkova A.A., Levchenko O.K., Mendeleeva L.P., Parovichnikova E.N. Standartizaciya medicinskogo obrazovaniya kak osnova podgotovki kvalificirovannyh medicinskih kadrov s cel'yu okazaniya kachestvennoj medicinskoj pomoschi. *Gematologiya i transfuziologiya*. 2024; T. 69, № 2 S1: 207.
3. Pochueva L.P., Bikanova M.G., Popkova L.V., Vlasova O.P., Sitnikova E.M., Pershin A.N. Sovremennye aspekty podgotovki specialistov po special'nosti mediko-profilakticheskoe delo. *Aktual'nye voprosy gossan`epidnadzora v Sibiri*. Kemerovo, 2024: 78-83.
4. Mal' G.S. Vyzovy sovremennosti v medicinskom obrazovanii. *Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie*. 2024; T. 15, № 1 (53): 125-128.
5. Suhoruk A.A. Vliyanie nepreryvnogo medicinskogo obrazovaniya na kachestvo i `effektivnost' deyatel'nosti medicinskih rabotnikov. *Aktual'nye voprosy infekcionnoj patologii Yuga Rossii:* materialy XVII nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar, 2024: 97-99.
6. Savinyh A.A. Problemy obucheniya i razvitiya medicinskogo personala. *Social'no-`ekonomicheskie, organizacionnye, politicheskie i pravovye aspekty obespecheniya `effektivnosti gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya*: materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh. Moskva, 2024: 122-123.
7. Mamchic L.P., Gandysh E.V., Bejzerova A.A. Ocenka vliyaniya uslovij obucheniya i medicinskogo obespecheniya na zdorov'e shkol'nikov. *Aktual'nye problemy pediatrii:* sbornik tezisov XXV Kongressa pediatrov Rossii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva, 2024: 108.
8. Kos'kina E.V., Vlasova O.P., Popkova L.V., Pochueva L.P., Sitnikova E.M., Bikanova M.G. Professional'noe samoopredelenie buduschih specialistov mediko-profilakticheskogo dela. *Aktual'nye problemy vysshego i srednego obrazovaniya*: *materialy XV nauchno-metodicheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Kemerovo, 2023: 276-282.
9. Kolpinskij G.I., Vajman E.F., Rozhkova G.V., Ivanova I.G. Opyt vzaimodejstviya medicinskoj i professional'noj obrazovatel'noj organizacii v voprosah podgotovki i zakreplenii kadrov so srednim medicinskim obrazovaniem. *Aktual'nye problemy vysshego i srednego obrazovaniya*: materialy XV nauchno-metodicheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Kemerovo, 2023: 348-354.
10. Solohin Yu.A., Danielyan M.L. Rossijskaya medicinskaya akademiya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *ZONT: zdorov'e, obrazovanie, nauka, tehnologii*: Vserossijskij mezhdisciplinarnyj kongress po nepreryvnomu professional'nomu medicinskomu obrazovaniyu rabotnikov zdravoohraneniya. 2023: 17.
11. Haniev A.A. Vybor professii i massovizaciya medicinskogo stomatologicheskogo obrazovaniya. *Rossijskaya stomatologiya*. 2023; T. 16, № 4: 72-73.
12. Nejman V.N., Abdyzhaparova M.I., Gridneva S.V. *Inostrannyj yazyk dlya medicinskih special'nostej*: uchebnoe posobie dlya prakticheskih zanyatij po uchebnoj discipline «Inostrannyj yazyk» dlya studentov 2-go kursa lechebnogo fakul'teta. 2023; T. Ch. 2.
13. Korneeva D.A., Ahmetova D.A. Analiz zdorov'ya i medicinskogo obsluzhivaniya. *Statisticheskie metody analiza `ekonomiki i obschestva*: sbornik trudov 14-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov i aspirantov*:* Moskva, 2023: 148-150.
14. Amirov R.A. Distancionnoe obuchenie v strukture sovremennogo obrazovaniya. *`Ekonomika i predprinimatel'stvo*. 2015; № 12-2: 606-608.


*Статья поступила в редакцию 24.03.26*

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-300-305

***Ogannisyan L.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Technology and Professional Pedagogical Education, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: larisa-ogannisyan@yandex.ru*
***Akopyan M.A.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Inclusive Education and Social and Pedagogical Rehabilitation, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: maakopyan@sfedu.ru*
***Borzilov Yu.P.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Technology and Professional Pedagogical Education, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: ngaleksandrova@sfedu.ru*

**THE INFLUENCE OF THE TUTOR'S FACILITATION ACTIVITY ON THE FORMATION OF SOFT SKILLS AMONG UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE MODULAR ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS.** The article focuses on the tutor's facilitation efforts in developing soft skills in university students within a modular educational framework. An analysis of existing tutoring methods and approaches aimed at developing soft skills within a modular learning framework is provided. Tutors develop students' communication skills, teamwork, creativity, critical thinking, adaptability, and self-organization using personal and modular-competency-based approaches. The research provides a theoretical justification and experimental confirmation of the effectiveness of tutor facilitation in developing soft skills in university students within a modular educational framework. The combination of tutor facilitation and modular educational frameworks creates a synergistic effect, significantly enhancing the effectiveness of soft skill development. The article presents research findings demonstrating a positive relationship between tutor facilitation and the level of soft skill development in university students. The article concludes that the tutor's facilitation activity has a significant positive impact on the formation of students' soft skills in modular learning. The tutor, acting as a facilitator, creates a favorable environment for developing skills of cooperation, active listening and constructive feedback through the organization of teamwork and discussions.

*Key words:* **tutor facilitation activities, soft skills, modular technology, modular organization of educational process, personal qualities, professional competencies, modular-competency approach, student-centered education**

***Л.А. Оганнисян****, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: larisa-ogannisyan@yandex.ru*
***М.А. Акопян****, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: maakopyan@sfedu.ru*
***Ю.П. Борзилов****, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: ypborzilov@sfedu.ru*

# ВЛИЯНИЕ ФАСИЛИТАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА НА ФОРМИРОВАНИЕ SOFT SKILLS У СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В статье уделяется особое внимание фасилитаторской деятельности тьютора на формирование soft skills у студентов вуза в условиях модульной организации учебного процесса. Проведен анализ существующих форм и методов работы тьюторов, направленных на развитие soft skills в условиях модульного обучения. Тьютор развивает коммуникативные навыки студентов, командную работу, креативность, критическое мышление, адаптивность, самоорганизацию, применяя личностный и модульно-компетентностный подходы. В данной статье теоретически обоснована и экспериментально подтверждена

эффективность фасилитаторской деятельности тьютора в процессе формирования «мягких навыков» (soft skills) у студентов высших учебных заведений в рамках модульной организации учебного процесса. Сочетание фасилитаторской деятельности тьютора и модульной организации учебного процесса создает синергетический эффект, значительно повышающий эффективность формирования soft skills. Статья представляет результаты исследования, демонстрирующие положительную динамику между фасилитаторской поддержкой тьютора и уровнем развития soft skills у студентов вуза.

*Ключевые слова:* **фасилитаторская деятельность тьютора, soft skills, модульная технология, модульная организация учебного процесса, личностные качества, профессиональные компетенции, модульно-компетентностный подход, личностно-ориентированное образование**

В современном мире, где происходит трансформация, а также динамично меняются требования рынка труда, возрастает роль soft skills, позволяющих будущим педагогам эффективно взаимодействовать с людьми, адаптироваться к новым ситуациям и решать сложные проблемные задачи. Современный рынок труда требует от выпускников вузов не только глубоких профессиональных компетенций, но и развитых soft skills. Работодатели все чаще акцентируют внимание на таких компетенциях, как коммуникабельность, критическое мышление, умение работать в команде, креативность, лидерские качества и адаптивность. В условиях растущей потребности soft skills возникает необходимость в применении личностно ориентированного и субъектного подходов, способствующих их целенаправленному развитию.

В условиях модульной организации учебного процесса, ориентированной на развитие студенческой автономии и самостоятельности, фасилитаторская деятельность тьютора приобретает особое значение, так как она стимулирует развитие рефлексии и освоение новых навыков. В процессе обучения студенты также развивают навыки для выполнения педагогических, проектировочных, методологических, культурно-просветительских и сопровождающих задач профессиональной деятельности.

Модульная организация учебного процесса, которая характеризуется гибкостью, проектной деятельностью и ориентацией на результат, создает благоприятные условия для практической работы и формирования soft skills [1–9].

Современное общество регулярно претерпевает изменения: совершенствуются технологии и преобразовываются знания, поэтому повышается уровень требований к профессионалу. Теперь в центре внимания находится подготовка высококвалифицированных профессионалов, способных конкурировать и адаптироваться в меняющихся современных условиях. Поэтому успешная интеграция в инновационное общество напрямую зависит от сформированности профессиональной и коммуникативной культур будущих педагогов, предполагающих умение аналитически мыслить и находить решения в нестандартных ситуациях. Таким образом, целью современного образования в условиях перехода от программно-целевого подхода к современному проектно-целевому подходу становится развитие культуры проектного мышления студентов. Но важно учесть, что существует ряд затруднений по разработке и внедрению эффективного обучения проектной деятельности и организации процесса формирования проектной культуры будущего педагога. Перед образовательной системой ставится задача построения результативного комплекса формирования проектной культуры будущих педагогов. Особое внимание данной проблеме уделено в стратегической программе “Приоритет 2030”, направленной на создание информационной образовательной среды, обеспечивающей инновационные условия обучения и подготовку кадров, а также вхождение в проектную практику и развитие проектной культуры в профессиональной подготовке педагогов [9, с. 237].

В настоящее время осуществление образовательного процесса производится за счет нескольких ключевых парадигм. Среди них можно выделить личностно ориентированную и компетентностную. Личностно ориентированная парадигма акцентирует внимание на особенностях и потребностях каждого обучающегося. Согласно данной парадигме, разрабатываются творческие и нестандартные занятия, программы, индивидуальные маршруты. Компетентностная парадигма нацелена на формирование личности, способной к быстрой адаптации и принятию эффективных решений. Студенты учатся рационально решать проблемные ситуации. А педагог выступает в роли фасилитатора и советника. Таким образом, вышеперечисленные парадигмы вносят определенный вклад в формирование всесторонне развитой личности и целостного мировоззрения будущего педагога [5, с. 246].

Современное профессиональное обучение строится на концепции практико-ориентированного обучения, учитывая компетентностный подход [3, с. 11], социальное партнерство и непрерывное образование. Практико-ориентированное обучение предполагает не просто заучивание теоретического материала, но и осмысленное применение его на практике. Студенты принимают активное участие в эвристических беседах, дискуссиях, лекциях, практических занятиях, научно-исследовательских работах и многом другом. Компетентностный подход сосредоточен на развитии у будущих педагогов специфических умений, навыков, компетенций, необходимых для педагогической деятельности. В свою очередь, концепция социального партнерства ориентирована на объединение целей и задач образовательных учреждений и социальных заказов. Данная концепция учит студентов адаптации к рабочей среде и конкурентоспособности на рынке труда. Непрерывное образование означает, что будущий педагог не перестает учиться, развиваться в личностном и профессиональном планах, совершенствоваться на протяжении всей жизни. Все это способствуют динамичному, многоуровневому процессу образования, в котором будущий педагог формирует и корректирует свои личностные структуры сознания [11, с. 57]. Также система инновационного образования включает такие подходы, как интерактивный, компетентностный, дистанционный и проектный. Все сказ0анное выше определяет актуальность представленной работы.

Цель исследования заключается в выявлении и теоретическом обосновании, а также экспериментальном подтверждении эффективности фасилитаторской деятельности тьютора в процессе формирования «мягких навыков» (soft skills) у студентов высших учебных заведений в рамках модульной организации учебного процесса.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть особенности модульной организации учебного процесса и ее потенциал для развития soft skills.
2. Провести анализ существующих форм и методов работы тьюторов, направленных на развитие soft skills, в условиях модульного обучения.
3. Осуществить тьюторское сопровождение студентов в рамках модульного обучения, направленного на развитие soft skills.
4. Проанализировать полученные в ходе эксперимента данные, оценить эффективность фасилитаторской деятельности тьютора.
5. Сформулировать выводы об уровне влияния фасилитаторской деятельности тьютора на формирование soft skills у студентов вуза в условиях модульной организации учебного процесса.

Научная новизна статьи заключается в том, что комплексно исследовано влияние специфических аспектов фасилитаторской деятельности тьютора на формирование «мягких навыков» (soft skills) студентов именно в условиях модульной организации учебного процесса, а также описаны конкретные формы и методы фасилитации, наиболее действенные для развития отдельных soft skills, в контексте модульного обучения.

Теоретическая значимость статьи состоит в углублении теоретических представлений, раскрывающих механизмы влияния тьюторского сопровождения на когнитивное, личностное и социально-педагогическое развитие студентов, а также взаимосвязи фасилитаторской деятельности тьютора, мягких навыков и модульной организации образовательного процесса.

Практическая значимость статьи состоит в том, что результаты исследования позволяют перевести процесс формирования soft skills в системное русло модульного обучения, обеспечивая тем самым синтез академической мобильности и педагогической поддержки, необходимой для социализации и профессионализации студентов, их успешной адаптации и дальнейшему карьерному росту.

В исследовании использовались следующие методы: анализ научной литературы, продуктов деятельности студентов, обобщение, синтез, наблюдение, анкетирование, тьюторское сопровождение и др.

В современном образовании целью является развитие творческого потенциала личности. Соответственно педагог и тьютор поддерживают траектории личностного и профессионального роста, а также совершенствования студентов. Для этого разрабатывают различные формы личностно ориентированных занятий, используя современные методы и технологии, такие как мозговой штурм, модульное, проблемное обучение, личностно-развивающее обучение, направленное на развитие критичности и нестандартности мышления.

Инновационный подход способствует развитию не только профессиональных, но и личностных качеств, что является важным аспектом в подготовке компетентных специалистов [6, с. 12].

Сегодня одним из главных направлений модернизации профессионального образования является популяризация компетентностного подхода в процессе образования, что способствует выпуску на рынок труда подготовленных квалифицированных специалистов разных профилей подготовки. Стоит отметить, что именно этот подход представлен в новых федеральных государственных образовательных стандартах в качестве методологической основы. Сущность такого подхода подразумевает образовательные результаты, представленные не просто в виде отдельной совокупности знаний, а сформированных способов и вариантов эффективной деятельности в профессиональных ситуациях, иными словами – компетенций. И, конечно, фасилитаторскую деятельность тьютора [7, с. 166] в этом ракурсе следует рассматривать как применение принципов фасилитации в контексте обучения и сопровождения студента. Тьютор, выступающий в роли фасилитатора, больше сосредоточен на направлении и поддержке процесса обучения, а не на прямом предоставлении готовых знаний.

Студенты бакалавриата Южного федерального университета по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) приобретают универсальные и общепрофессиональные компетенции системного и критического мышления, которые необходимы для формирования проектной культуры и развитию soft skills будущего педагога. Эти компетенции предусматривают осмысление образовательных процессов, аналитическую обработку и обобщение информации. Благодаря этому у студентов формируются навыки определения, решения, выбора наиболее эффективных методов выполнения проблемных задач. Универсальные компетенции межкультурного взаимодействия предполагают

толерантное и уважительное отношение будущего педагога к лицам с особыми образовательными потребностями, различных культур, традиций и т. п. Универсальные компетенции по самоорганизации и саморазвитию обеспечивают развитие навыков рационального использования и планирования времени. В итоге приобретения навыков самоорганизации и стимула для саморазвития педагога улучшаются прогностические способности, межличностные взаимодействия, качество выполнения проектных и проблемных заданий.

Образовательный стандарт Южного федерального университета разработан с учетом потребностей современного рынка труда. Нормативно-правовой документ предусматривает модульную систему обучения, позволяющую эффективно и гибко определять траектории профессионального роста. Модульная организация учебного процесса предполагает разделение учебного материала на логически завершенные модули, позволяющие студентам планировать свое обучение. В такой системе тьютор выполняет функцию фасилитатора, направляющего студентов на определенные образовательные траектории обучения. Тьютор-фасилитатор выполняет следующие *функции*:

– *консультирование, поддержка* и *помощь* в определении индивидуальной траектории обучения, мотивация к самообразованию, разрешение проблемных задач и ситуаций;

– *организация образовательной среды,* т. е. создание благоприятной атмосферы для обучения, и стимулирование субъектного взаимодействия между студентами;

– *развитие самостоятельности,* стимулирование к поиску информации и критическому мышлению;

– *модерирование дискуссий и групповой работы* с целью создания педагогических условий для обмена опытом, развития коммуникативных навыков и командной работы;

– *обратная связь и оценка* – предоставление конструктивной обратной связи, помощь в самооценке и рефлексия.

Необходимым критерием соединения образовательных разделов или дисциплин является обнаружение системного критерия, т. е. фактора для соединения. Такими критериями являются мысли, понятия, явления, помогающие соединить в единое целое разделы дисциплин, мотивировать их деятельность, не изменяя некоторую конструкцию отдельных элементов, дать возможность саморазвиваться.

Soft skills – это навыки, проявление которых показывает взаимодействие людей между собой, то есть «мягкие» (по-другому – «социальные»), в равной степени необходимые как для повседневной жизни, так и для работы. К данной группе относятся коммуникативные и управленческие навыки, например, установление отношений, работа в команде, понимание собеседника, проведение переговоров, навыки убеждения, ораторское искусство, проведение презентаций, ведение дискуссий, решение проблем, принятие решений, лидерство, обучение других, мотивирование, создание эффективных команд, разрешение конфликтных ситуаций и т. д.

Формирование soft skills в вузе должно быть целенаправленным и системным. Модульная организация учебного процесса в сочетании с фасилитаторской деятельностью тьютора создает благоприятные условия для развития следующих навыков:

– коммуникативные – умение эффективно общаться, слушать и понимать собеседника;

– командной работы – умение сотрудничать, разрешать конфликты, распределять ответственность и др.;

– креативности по нахождению нестандартных решений и умению генерировать новые идеи;

– критического мышления: принимать обоснованные решения, оценивать аргументы, умение анализировать информацию и высказывать свою точку зрения и личностное «Я»;

– самоорганизации: ставить цели и достигать их, умение планирования и самоанализа;

– адаптивности: умение быть гибким, быстро адаптироваться к определенным изменяющимся условиям;

– решения проблем – умение выявлять противоречия и проблемы, анализировать их причины и находить эффективные решения.

Также применяются определенные методы и инструменты фасилитаторской деятельности тьюторов для развития soft skills студентов: индивидуальные консультации: обсуждение индивидуальных образовательных целей, проблем и возможностей; групповые дискуссии и дебаты: стимулирование активного обмена мнениями, развитие аргументации; кейс-стади: анализ реальных проблемных ситуаций, поиск оптимальных решений; проектная деятельность: разработка и реализация проектов, требующих командной работы и самоорганизации; деловые игры и симуляции: моделирование различных проблемных ситуаций, развитие коммуникативных навыков и умения принимать решения; рефлексивные практики: анализ собственного опыта, самооценка, планирование дальнейшего развития; использование онлайн-платформ и инструментов: организация дистанционного взаимодействия, обмен информацией и ресурсами.

Рассмотрим реализацию модульной организации учебного процесса на примере основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

Модель фасилитаторской деятельности тьютора по формированию soft skills у студентов Южного федерального университета по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) в условиях модульной организации учебного процесса – это динамичная и многоуровневая система, направленная на подготовку высокоуровневых и конкурентоспособных специалистов, способных оперативно решать ключевые задачи в профессиональных и педагогических процессах. Модель интегрирует теоретические знания, практические навыки, профессиональные и цифровые компетенции, необходимые для будущих специалистов. Теоретико-методологическая часть модели основывается на парадигмах, концепциях, подходах, принципах, методах и технологиях, которые входят в основу образовательного процесса и нужны для достижения поставленной цели. Содержательно-технологическая часть охватывает личностный и мотивационный аспекты готовности педагога осуществлять определенный вид деятельности. Еще данный блок содержит задачи, этапы, ведущие типы деятельности, формы и методы, применяемые в образовательном процессе. Таким образом, на данном этапе происходит постепенный переход от осознания своих потребностей и ресурсов к разработке индивидуальных траекторий и осознанной рефлексии. Результативная часть блока демонстрирует показатель готовности тьютора осуществлять поддерживающую и направляющую деятельность. В основе данной модели лежат личностный и компетентностный подходы, ориентированные на развитие профессиональных компетенций.

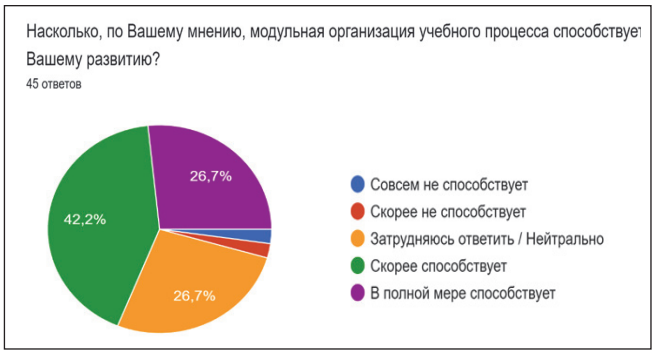
Организационно-методический блок включает обеспечение гибкости образовательного процесса, что позволяет студентам усваивать материалы в удобном для них темпе и формате. Сюда же относится создание комфортной учебной среды, организация наставничества, предполагающего взаимодействие студентов с тьютором и предоставление доступа к современным цифровым инструментам и платформам. Контрольно-оценочный блок предполагает оценку уровня сформированности профессиональных компетенций и soft skills на различных этапах обучения, получение обратной связи для корректировки образовательной программы. Для достижения поставленных в работе задач необходимо не только рассмотреть процесс формирования профессиональных компетенций, но и определить эффективность модульного обучения в данном процессе [4, с. 315].

Личностно ориентированный модуль «Коммуникативные процессы в образовании» в учебном плане бакалавриата по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) был разработан с учетом элементов структуры и методологических компонентов созданной модели. Были использованы следующие методологические подходы: системно-деятельностный, структурированный, аксиологический, компетентностный и полисубъектный. Системно-деятельностный подход был реализован при активном участии студентов на занятии, в процессе «мозгового штурма» и проектирования решения кейс-задач, рефлексии, где студенты составляли общую схему-макет приобретенных на занятии знаний, компетенций и навыков. Такой подход выстраивает модуль структурированно и целостно, объединяя познавательную и практическую деятельность студента. Структурированный подход предоставляет четкую «каркасную» структуру, внутри которой тьютор может гибко применять различные методики, учитывая индивидуальность каждого студента, и помогать ему эффективно двигаться к своим образовательным целям. Аксиологический подход нашел отражение в организации рефлексивной части модуля, где каждый студент делился своей личностной позицией, осознал ценностные смыслы своей проектной деятельности и понимал, какие компетенции и гибкие навыки были сформированы. Компетентностный подход проявился во всех видах деятельности педагога, тьютора и студента: исследование теоретического аспекта проблемы, тестирование для закрепления изученного материала, разбор ситуативных проблемных педагогических задач с помощью проектирования, презентации разработок, коллективное и индивидуальное анализирование полученных результатов. В итоге тьютор помогает студентам развивать критическое и нестандартное мышление, совершенствовать навыки эмпатии, поддержки, командной работы, самоорганизации и саморегуляции. А полисубъектный подход был реализован в создании доверительной и поддерживающей атмосферы, в которой педагог и тьютор толерантно и уважительно относились к мнению каждого студента, помогая узнавать личностное и профессиональное отношение к проектированию и проектной деятельности с помощью наводящих вопросов, а также создавали пространство для коллективного и группового взаимодействия в виде дискуссии, «мозгового штурма», коллективного обсуждения проектных кейсов. Указанные подходы помогли эффективно и последовательно организовать образовательный процесс по достижении поставленной цели занятия и, соответственно, данного модуля. Разработанный модуль «Коммуникативные процессы в образовании» основан на таких принципах, как доступность, систематичность и последовательность, междисциплинарность, наглядность, взаимосвязь теории и практики. В изучении данного модуля студенты активно взаимодействовали друг с другом, обменивались мнениями и предлагали решения, что создавало атмосферу взаимопомощи и педагогической креативности [1, с. 30]. Исходя из методологических компонентов модели, в основу модуля были включены следующие парадигмы: личностно ориентированная, антропологическая, компетентностная и деятельностная. Первая парадигма реализована в учете личностного мнения, когда студенты отвечали педагогу, как они понимают педагогическую технологию, проектную деятельность, выступали с заданием по кейсу, где обучающиеся проявляли креативность и самостоятельность в выборе методологических подходов к осуществлению

данного вида деятельности. Антропологическая парадигма была взята для того, чтобы стимулировать развитие навыков эмпатии и поддержки. Реализовано это было с помощью субъект-субъектного взаимодействия педагога и студентов в процессе коллективной работы. Деятельностная и компетентностная парадигмы способствовали организации занятия, где студент активно вовлечен в познавательную, практическую, рефлексивную виды деятельности для последующего овладения уровнем универсальных и профессиональных компетенций. Кейс-стади, проектный метод, дискуссия, “мозговой штурм”, метод рефлексии и обратной связи использовались для развития у студентов знаний, навыков и компетенций, необходимых для осуществления педагогического проектирования. Ситуативные педагогические задачи и проектирование их решения, публичная презентация результатов и групповое обсуждение выполненных задач и эффективности выбранной стратегии способствовали формированию аналитического мышления, умения работать в команде, организовывать свою деятельность и принимать обоснованные решения.

Было проведено анкетирование студентов бакалавриата Южного федерального университета по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) на тему «Применение фасилитаторской деятельности тьютора в формировании soft skills у студентов вуза в условиях модульной организации учебного процесса». В анкетировании применяли вопросы различной степени сложности: выбор одного или нескольких ответов из перечня предложенных, ответы типа «да, нет», «изменилось, не изменилось», балльная оценка по критериям. В анкете были заданы следующие вопросы:

Способствует ли модульная организация развитию учебного процесса?




Согласно полученным данным, большинство респондентов (42,2%) отметили, что модульная система скорее способствует их развитию. Ещё 26,7% указали, что она в полной мере способствует развитию. В итоге 68,9% отметили, что модульная система способствует их развитию, находит широкую поддержку среди студентов и воспринимается как эффективный инструмент для их формирования.

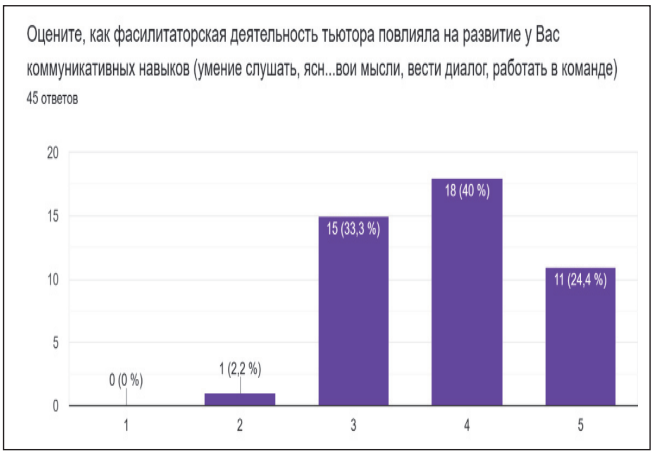
Следующий вопрос касался значения фасилитаторской деятельности тьютора (помощь в самостоятельной постановке целей, поиске решений, рефлексии и др.).

Результаты опроса показывают, что большинство респондентов (44,4%) считают, что такая деятельность имеет значение для их обучения. Ещё 40% склоняются к тому, что она имеет большое значение. Таким образом, более половины студентов (84,4%) положительно оценивают поддержку тьютора в учебном процессе.

Были получены следующие результаты при ответе на вопрос «Как фасилитаторская деятельность тьютора повлияла на развитие коммуникативных навыков (умение слушать, ясно излагать свои мысли, вести диалог, работать в команде)?».

Анализ ответов показывает, что наибольшая часть респондентов (40%) оценила это влияние на 4 балла из 5. Ещё 24,4% поставили максимальную оценку в 5 баллов. Таким образом, почти две трети опрошенных (64,4%) дали высокую оценку роли тьютора в развитии их коммуникативных компетенций.

Следующий вопрос касался того, насколько тьюторская поддержка способствовала развитию навыков критического мышления (умение анализировать




информацию, выявлять противоречия, аргументировать свою позицию). Полученные данные показывают, что наибольшая доля респондентов (76,1%) считают, что тьюторская поддержка в полной мере способствовала развитию этих навыков.

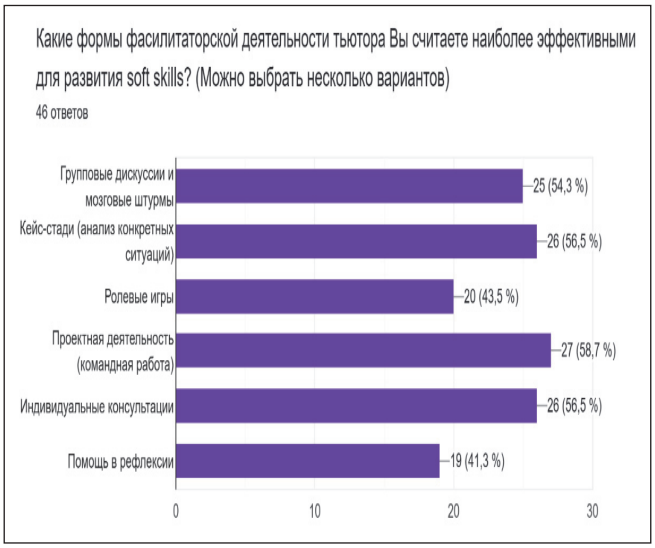
Далее выяснялось, помогал ли тьютор развивать навыки решения проблем (поиск альтернатив, оценка рисков, принятие решений). Согласно полученным данным, наибольшая доля респондентов (70,7%) отметили, что тьютор в полной мере помогал им в формировании этих умений.

Анализ ответов на вопрос о том, способствовала ли тьюторская деятельность развитию креативности и способности к генерации новых идей, показывает, что большая часть респондентов (79,8%) считают, что тьюторская деятельность способствовала развитию их креативности.

Далее выяснялось, как тьюторская поддержка повлияла на эмоциональную компетентность (умение распознавать и выражать свои эмоции, понимать эмоции других, управлять стрессом). Совокупная доля положительных оценок составила 65,3%, что свидетельствует о достаточно высокой эффективности тьюторской поддержки в данной сфере.

Доля положительных оценок при выяснении того, способствовала ли фасилитаторская деятельность тьютора самоорганизации в условиях модульного обучения, составила 65,2%.

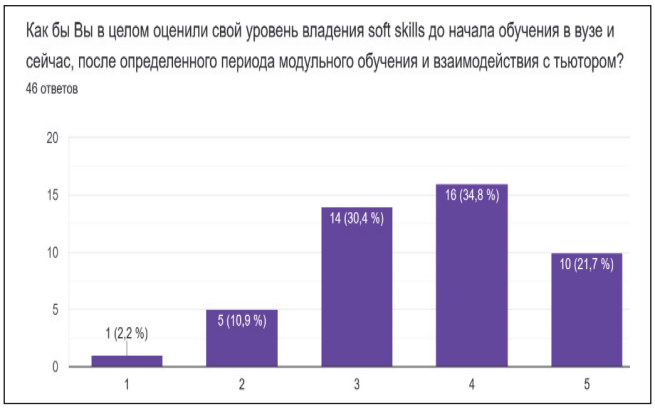
При ответе на вопрос о том, какие тьюторские формы работы студенты считают наиболее полезными для развития гибких навыков», участники выбирали несколько вариантов ответа.




Согласно данным, которые мы получили, самой востребованной формой явилась командная работа над проектами – ее отметили 58,7% опрошенных. Индивидуальные консультации и практические ситуации (кейс-стади) получили высокие показатели – им отдали 56,5% голосов. Коллективный поиск идей и обсуждений выбрали 54,3% участника, что подтверждает значимость интерактивных форматов.

Таким образом, наиболее ценными для студентов стали те форматы, которые сочетают практическую направленность и возможность взаимодействия с другими.

Результаты ответов на вопрос, который предполагал самооценку студентами уровня владения soft skills до начала обучения в вузе и после применения модульного обучения, включавшего сопровождение тьютора, продемонстрировали положительную динамику.




В вопросе о создании тьютором благоприятной атмосферы для развития soft skills доля положительных ответов составила 87%. На вопрос о помощи тьютора в осознании и улучшении коммуникативных навыков и развитию навыков командной работы положительно ответили 82,6% опрошенных. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство студентов высоко оценивают вклад тьютора в развитие рефлексивных способностей, навыков критического мышления, самоорганизации, предоставляя возможности для практического применения soft skills.

Следующий вопрос касался влияния фасилитаторской деятельности тьютора на формирование soft skills будущих педагогов. Положительную оценку дали 89,1% респондентов. Абсолютное большинство студентов убеждены, что фасилитаторская работа тьютора оказывает положительное влияние на развитие их гибких навыков.

Предложения по улучшению фасилитаторской деятельности тьюторов с целью более эффективного формирования soft skills в условиях модульного обучения касались следующих моментов: студенты рекомендовали развивать проектную культуру как обучающихся, так и преподавателей, вовлекать студентов в научно-исследовательскую деятельность с помощью интерактивных технологий, способствовать более тесной связи тьюторов с преподавателями учебных модулей, чтобы тьюторы понимали специфику заданий и могли помочь студентам выработать стратегию их выполнения, используя активные методы обучения и обратной связи, индивидуализацию процесса обучения.

Результаты исследования помогут в анализе применения фасилитаторской деятельности тьютора в формировании soft skills у студентов вуза в условиях модульной организации учебного процесса. Главным отличием модульной технологии обучения от традиционной, по мнению 67,7% опрошенных, является способ передачи информации. Учебный материал преподносится в виде блоков, при изучении которых достигается конкретная педагогическая цель. По 35,5% и 29% соответственно приходится на роль тьютора, который при модульном обучении выступает в роли фасилитатора деятельности обучающихся, и на самостоятельную работу студентов.

Важным аспектом модульного обучения являются те преимущества, которые дает эта технология. Во-первых, это преимущества для студентов. 61,3% опрошенных подчеркнули возможность гибкости образовательной программы и самостоятельности ее изучения, 58,1% отмечают у себя повышение мотивации к учебе, а 41,9% – лучшее понимание материала за счет структурированного подхода к подаче материала.

Во-вторых, это преимущества для педагогов и тьюторов, среди которых приоритетным является более эффективная обратная связь со стороны студентов – 64,5% опрошенных. Немаловажную роль играет гибкость навыков в планировании и проведении занятий – 51,6%, эффективное использование учебного времени – 35,5%, возможность использовать различные методы обучения – 32,3% и отслеживать прогресс каждого студента – 25,8%.

Модульное обучение являются важным инструментом в сфере высшего образования. Создание личностно ориентированной образовательной среды, способствующей гармоничному развитию студентов, является ключевым условием формирования soft skills будущих педагогов. Данная среда соответствует природным и культурным аспектам и помогает адаптироваться, самореализовываться молодым специалистам, учитывая их способности, потребности, задатки и таланты. Личностно ориентированное пространство предполагает наличие практических заданий, использование цифровых технологий, привлечение опытных преподавателей и тьюторов и проверку качества подготовки студентов. Главным условием такой среды является методическая поддержка, включающая в себя различные методы, формы, педагогические технологии, программы, методические рекомендации и пособия для специализированных курсов по развитию проектной деятельности и soft skills будущих педагогов [10, с. 195].

Фасилитаторская деятельность тьютора базируется на развитии общего уровня профессиональных и личностных качеств студента. Культура будущего профессионала представляет собой целостную систему, ядром которой является сама личность. Основными ее элементами можно считать всестороннюю осведомленность, активную жизненную позицию, способность к эмпатии. Она представляет собой комплекс достижений человека в области ценностных ориентиров, познания, социальной и духовной сфере. Поэтому каждое направление требует от будущего педагога постоянного саморазвития и самосовершенствования [2, с. 38].

Профессиональная педагогическая культура педагога отражает уровень подготовки выпускника и его навыки осуществления профессиональной деятельности. По мнению Е.В. Бондаревской, педагогическая культура формируется на таких компонентах, как личностная позиция, профессиональные умения и навыки, творческий характер педагогической деятельности, культура профессионального поведения и педагогического мышления, саморегуляция личности [2, с. 40].

В статье рассмотрены особенности модульной организации учебного процесса, позволяющие студентам более осознанно подходить к изучению дисциплин, формируя навыки саморегуляции и планирования. Гибкость и взаимодействие внутри модулей, требующие совместного решения задач, стимулируют коммуникативные навыки, эмпатию и умение работать в команде. Проектная деятельность, часто интегрированная в модульное обучение, эффективно развивает креативность, критическое мышление и способность решать проблемы. Таким образом, модульная структура предоставляет возможность и потенциал для комплексного развития как академических знаний, так и ключевых soft skills, необходимых в современном мире.

Фасилитаторская деятельность тьютора оказывает существенное положительное влияние на формирование soft skills студентов в условиях модульного обучения. Тьютор, выступая в роли фасилитатора, создает благоприятную среду для развития навыков сотрудничества, активного слушания и конструктивной обратной связи через организацию совместной работы и дискуссий. Гибкость модульной структуры в сочетании с фасилитацией позволяет студентам самостоятельно ставить цели, планировать свою деятельность и брать на себя ответственность, что способствует развитию саморегуляции и целеполагания.

Фасилитаторская роль тьютора стимулирует критическое мышление и креативность, побуждая студентов к поиску нестандартных решений и обмену идеями. Данная деятельность оказывает существенное влияние на развитие soft skills у студентов: коммуникативных навыков, командной работы, критического мышления, креативности, самоорганизации, адаптивности, умение решать проблемы и др.

Библиографический список


1. Акопян М.А. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов вуза. *Современные концепции и технологии творческого саморазвития личности*: сборник трудов конференции VI Андреевские чтения. 2021: 27–31.
2. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность. *Педагогика*. 1999; № 3: 37–43.
3. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. *Высшее образование в России*. 2010; № 5: 35–37.
4. Губанова О.А. Модульное обучение в образовательной деятельности вуза. *Педагогический журнал*. 2022; Т. 12, № 1-1: 313–318.
5. Деревянкина О.М. Парадигмальная соотнесенность методов обучения в современной педагогике высшего образования. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 9, № 3: 244–254.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования. *Образование и наука. Известия УРО РАО*. 2011; № 8 (87): 3–14.
7. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании. *Вопросы образования*. 2011; № 2: 163–181.
8. Моисеева Н.Н., Лямина Л.В., Асадуллина М.А., Исхакова Н.Р., Шемчук З.Р. Тьюторское сопровождение субъектности студента в образовательном пространстве вуза. *Высшее образование сегодня*. 2016; № 6: 51–54.
9. Серебряков А.А. Обзор программы стратегического академического лидерства «Приоритет – 2030». *Управление наукой: теория и практика*. 2021; Т. 3, № 3: 236–241.
10. Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Ярославцева А.В. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 194–196.
11. Тихонова И.Н., Помазанова Е.В., Курбанова Г.А. Особенности практико-ориентированного обучения студентов педагогического вуза. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2023; № 7 (133): 57.


References


1. Akopyan M.A. T'yutorskoe soprovozhdenie nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov vuza. *Sovremennye koncepcii i tehnologii tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti*: sbornik trudov konferencii VI Andreevskie chteniya. 2021: 27-31.
2. Bondarevskaya E.V. Pedagogicheskaya kul'tura kak obschestvennaya i lichnostnaya cennost'. *Pedagogika*. 1999; № 3: 37-43.

3. Verbickij A.A. Kontekstno-kompetentnostnyj podhod k modernizacii obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2010; № 5: 35-37.
4. Gubanova O.A. Modul'noe obuchenie v obrazovatel'noj deyatel'nosti vuza. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2022; T. 12, № 1-1: 313-318.
5. Derevyankina O.M. Paradigmal'naya sootnesennost' metodov obucheniya v sovremennoj pedagogike vysshego obrazovaniya. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 9, № 3: 244-254.
6. Zeer `E.F., Symanyuk `E.`E. Kompetentnostnyj podhod kak faktor realizacii innovacionnogo obrazovaniya. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya URO RAO*. 2011; № 8 (87): 3-14.
7. Kovaleva T.M. Oformlenie novoj professii t'yutora v rossijskom obrazovanii. *Voprosy obrazovaniya*. 2011; № 2: 163-181.
8. Moiseeva N.N., Lyamina L.V., Asadullina M.A., Ishakova N.R., Shemchuk Z.R. T'yutorskoe soprovozhdenie sub`ektnosti studenta v obrazovatel'nom prostranstve vuza. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2016; № 6: 51-54.
9. Serebryakov A.A. Obzor programmy strategicheskogo akademicheskogo liderstva «Prioritet – 2030». *Upravlenie naukoj: teoriya i praktika*. 2021; T. 3, № 3: 236-241.
10. Sorokopud Yu.V., Amchislavskaya E.Yu., Yaroslavceva A.V. Soft skills ("myagkie navyki") i ih rol' v podgotovke sovremennyh specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 194-196.
11. Tihonova I.N., Pomazanova E.V., Kurbanova G.A. Osobennosti praktiko-orientirovannogo obucheniya studentov pedagogicheskogo vuza. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2023; № 7 (133): 57.

*Статья поступила в редакцию 27.03.26*

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-305-308

***Ostroglazova N.A.,*** *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ryabenkonatalia7@gmail.com*
***Ryabenko N.L.,*** *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: ryabenkonatalia7@gmail.com*

**SYNERGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION: FROM THEORY TO PRACTICE.** The article examines the synergetic effect of creating extracurricular activities for university students. The goal is to synchronize knowledge of specialized subjects and studying foreign language, ultimately bridging the gap between theory and practice and immersing students in a quasi-professional environment. The article examines modern requirements for graduates, such as the ability to quickly adapt to working conditions, interact with others, independently set goals, and find solutions to existing problems. The authors analyze the synergetic approach and its key principles, which can be effectively applied to develop extracurricular activities aimed at enhancing foreign language learning in correlation with subjects that underlie future graduates' professional training. The article analyzes the results of a survey developed and conducted by the authors among participants of an annual student conference. Student feedback confirms the hypothesis of a positive synergetic effect of extracurricular activities. Conclusions drawn from personal experience of organizing the conference and the results of the survey help develop a roadmap to implementing this practical approach into the university learning process.

*Key words:* **synergy, foreign languages in higher education, practice-oriented approach, collaborative activities, extracurricular activities**

***Н.А. Остроглазова****, канд. филос. наук, доц., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ryabenkonatalia7@gmail.com*
***Н.Л. Рябенко****, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации г. Москва, E-mail: ryabenkonatalia7@gmail.com*

# СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ: МОСТ МЕЖДУ ТЕОРИЕЙ И ПРАКТИКОЙ

В статье рассматривается синергетический эффект в создании внеаудиторных видов работы для студентов вузов, целью которых является синхронизация знаний по специальным предметам и иностранному языку, что в конечном итоге позволяет сократить разрыв между теорией и практикой и прогрузить студентов в квазипрофессиональную среду. Проводится изучение современных требований, предъявляемых к выпускникам, таких как способность быстро адаптироваться к условиям труда, умение взаимодействовать с другими участниками коммуникации, самостоятельно ставить цели и находить пути решения проблем. Авторы анализируют синергетический подход и его ключевые принципы, на основе которых могут строиться эффективные виды внеаудиторной деятельности, направленные на активизацию изучения иностранного языка в совокупности с предметами, составляющими основу профессиональной подготовки будущих выпускников. В статье анализируются результаты опроса, разработанного и проведенного авторами среди участников ежегодной студенческой конференции, проводимой на английском языке. Отзывы студентов подтверждают гипотезу о положительном синергетическом эффекте внеучебной деятельности в процессе формирования и развития академических и практических компетенций. Выводы, сделанные на основе личного опыта организации конференции, а также результаты опроса студентов позволили предложить план внедрения этого практического подхода в учебный процесс университета.

*Ключевые слова:* **синергетика, иностранные языки в вузе, практико-ориентированность, совместная деятельность, внеаудиторная деятельность**

Актуальность темы настоящего исследования обусловлена постоянным пересмотром и актуализацией методов обучения иностранному языку в вузе, которые соответствовали бы быстроменяющимся реалиям и современным запросам рынка труда, раскрывали творческий потенциал студентов, способствовали формированию у них умения применять полученные знания и навыки комплексно, проактивно, самостоятельно, с осознанием своей ответственности за результат.

Владение иностранным языком является неотъемлемой частью профессиональной деятельности во многих сферах и предполагает осуществление эффективной коммуникации, то есть достижения поставленных задач в ситуациях общения с представителями различных культур. Необходимость сократить разрыв между теорией и практикой уже в ходе обучения в вузе приводит к пересмотру учебных пособий и программ, больше времени уделяется практической подготовке с упором на прикладные аспекты как специальных дисциплин, так и языковой подготовки, где главной целью становится моделирование условий, приближенных к будущим профессиональным, позволяющих организовать в ходе обучения виды работы, интегрирующие знания и умения по специальным предметам с использованием иностранного языка, а также синтезирующие ключевые требования трудовой среды, главным из которых является выпускник, обладающий необходимым набором умений и навыков и способный осуществлять трудовую деятельность. Для эффективного решения поставленных проблем необходим комплексный подход и объединение усилий студентов, кафедр иностранного языка и специалистов-предметников, что является реализацией синергетического подхода [1–11].

На сегодняшний день существует ряд объективных факторов, сопровождающих учебный процесс, таких как дефицит аудиторного времени в связи с укрупнением групп, а также в некоторых случаях сокращение часов, выделяемых на иностранный язык, актуальным становится проведение регулярных *внеаудиторных* занятий, например конференций, круглых столов, дебатов, которые могут осуществляться в рамках тематических студенческих клубов или в качестве ежегодных мероприятий, которые могут представлять собой как однократные встречи, так и серию последовательных, посвященных определенной тематике.

Отличительной чертой данных мероприятий является то, что:

– во-первых, они проводятся под руководством и во взаимодействии преподавателей кафедр иностранного языка и специальных кафедр, где иностранный язык выступает в качестве средства осуществления профессиональной коммуникации;

– во-вторых, организация и проведение мероприятий осуществляется в тесном сотрудничестве между студентами и преподавателями, что дает возможность учащимся практиковать самостоятельность и самоорганизацию и соответствует ряду ключевых целей образования, в частности такой, как подготовка профессиональных, компетентных кадров, способных брать на себя функцию целеполагания, а также решать стратегические задачи [1, с. 17];

– в-третьих, комплексно и творчески подходить к решению задач, задействуя знания и умения из разных сфер. В конечном итоге все вышеупомянутое способствует переходу от теории к практическому применению, а в дальнейшем – к трудовой деятельности.

Подобная практика ведется в МГИМО на протяжении несколько лет, объединяя студентов и преподавателей в рамках различных научных клубов и конференций для создания профессионально ориентированной среды.

В данном исследовании предпринята попытка рассмотреть сущность синергетики и ее ключевых принципов применительно к образовательному процессу в МГИМО с целью создания тесного комплексного взаимодействия между студентами и ППС во внеаудиторных научно-практических мероприятиях, а также эффективность предлагаемых видов работы по мнению непосредственно самих студентов с точки зрения удовлетворенности уровнем сформированности профессионально значимых компетенций.

Цель статьи – уточнить понятие «синергетического подхода», предложить теоретико-методологическое обоснование его использования для разработки и внедрения внеаудиторных видов деятельности при обучении иностранному языку в вузе с целью повышения практикоориентированности учебного процесса с учетом результатов, полученных по итогам исследования мнения студентов, участвующих в предложенных мероприятиях, относительно их эффективности.

Поставленная цель определила исследовательские задачи:

– дополнить и уточнить понятие «синергетического подхода»;

– рассмотреть сущность и основные принципы синергетического подхода в образовании;

– соотнести теоретические основания с реализуемыми на практике видами работ при обучении студентов иностранному языку;

– опросить студентов – участников проведенных внеаудиторных мероприятий, реализующих синергетический подход, чтобы выявить субъективную оценку эффективности этого вида работы у студентов и оценить ее эффективность и применимость в других вузах.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе, в рамках теоретического анализа были задействованы методы сравнительного анализа релевантной научной литературы и обобщения основных принципов синергетики. На втором этапе для сбора эмпирических данных был применён метод анкетирования. Ответы на открытые вопросы анкеты были обработаны с помощью контент-анализа.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней проводится анализ принципов синергетического подхода в соотношении с практическими умениями, формируемыми у студентов в ходе профессиональной языковой подготовки по иностранному языку в вузе, а также анализ и оценка качества сформированных умений с учетом обратной связи студентов.

Теоретическая значимость определяется вкладом в педагогическую науку высшего образования и уточнением понятия синергетического подхода как основополагающего для разработки более практико-ориентированных видов деятельности в вузе.

Практическая значимость состоит в том, что результаты данного исследования могут лечь в основу создания внеаудиторных мероприятий или курсов по иностранному языку на этапе вузовского образования, отражающих современные требования рынка труда и нацеленных на преодоление разрыва между теорией и практикой.

Определив актуальность, цели и задачи использования синергетического подхода в обучении иностранному языку в вузе, следует перейти к рассмотрению сути понятия синергетики, синергетического подхода и тому, как его ключевые принципы ложатся в основу эффективной подготовки по иностранному языку.

Перед тем как приступить к анализу ключевых понятий данного исследования, хотелось бы обратиться к задачам, стоящим перед высшем образованием сегодня для обеспечения качественной, отвечающей современным требованиям подготовки выпускников. В первую очередь следует отметить идею практичности, под которой, как упомянул министр науки и высшего образования В. Фальков в ходе выступления в Томском государственном университете, подразумевается «все, что связано с практико-ориентированностью и практичностью» [2]. По мнению Е.А. Солодовой, практикоориентированность – это требование индивидуализации обучения и формирования творческого потенциала у выпускников, а именно – таких качеств, как междисциплинарность, творческая самостоятельность, способность к саморазвитию, для чего преподавателям и учащимся важно постоянно совершенствоваться, придерживаясь установки «образование через всю жизнь» [1, с. 89].

Схожие идеи высказывает Ю.С. Беленкова, отмечая, что процесс обучения – это открытый диалог с прямой и обратной связью, в ходе которого удается снабдить студента инструментами для получения, переработки и передачи информации [3, с. 35], а Н.В. Гуськова освещает, какие именно открываются возможности к самореализации и самостоятельному мышлению будущих выпускников [4, с. 17].

Академик А.В. Торкунов в целом описывает процесс подготовки кадров как «синергию науки и практики» [5, с. 13]. Обобщая вышесказанное, можно отметить, что вуз сегодня должен обеспечить условия для самостоятельного, творческого поступательного развития студента, обеспечив баланс теории и практики. В связи с эти рассмотрим синергетический подход, призванный, по мнению авторов, решить эти задачи.

Термин «синергетика» был впервые введен Г. Хакеном для обозначения новых междисциплинарных направлений исследования в науке, для которых ключевым понятием является «взаимодействие». Таким образом, синергетика представляет собой учение о взаимодействии (die Lehre vom Zusammenwirken) [6, с. 85].

Исторически синергетика зародилась в естественно-научной среде, но с течением времени находит все более широкое применение в гуманитарной сфере, где такое ее качество, как междисциплинарность, связанное с «успешным переносом моделей из одной области знания в другую, с переходом дисциплинарных границ» [6, с. 9], делает ее незаменимой для формирования новых нетрадиционных подходов для решения комплексных задач, в том числе и в сфере педагогики и методики преподавания.

Междисциплинарность, лежащая в основе синергетики, позволяет рассматривать ее как основание для кросс-дисциплинарной, кросс-профессиональной и кросс-культурной коммуникации [6, с. 10]. Еще одной ключевой характеристикой синергетики является самоорганизация, которая несет новую стилистику мышления и дает нетрадиционные подходы к решению ряда проблем [1, с. 70]. Вышеупомянутые черты синергетики нашли свое отражение и в сфере образования, привнеся новое видение целей и способов взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Так, синергетический подход к образованию содержит идею о том, что образовательная система может быть динамичной и открытой, а познающий субъект является составляющей познаваемой им системы [7, с. 84–85]. По мнению Е.В. Кашкина и Н.М. Черепкова, синергетический подход позволяет смотреть на процесс обучения как на динамическую систему, состоящую из множества факторов, включая когнитивные способности учащихся, социальные и культурные аспекты [8, с. 31]. Схожей позиции придерживается Ю.С. Беленкова, заявляя, что такие ключевые понятия, как организация и управление в сфере образования, трансформируются в самоорганизацию и самоуправление, главным становится умение самостоятельно пополнять знания [3, с. 35].

В более узком смысле синергетический подход в обучении иностранным языкам предполагает, по мнению Г.М. Ишковой, методику, основанную на принципах системности и взаимодействия и сочетающую в себе различные аспекты языкового обучения для создания гармоничной образовательной среды [9].

В рамках данного исследования мы, исходя из собственной практической деятельности, дополнили понятие синергетического подхода, подчеркнув, что эффект синергетики реализуется, во-первых, в создании условий (видов работы) для *синхронизации теоретических знаний и практических умений по специальным предметам с лингвистической компетенцией* с целью осуществления профессионально ориентированной коммуникации; во-вторых, посредствам взаимодействия студентов и преподавателей как предметных кафедр, так и иностранного языка, где преподаватель выступает в качестве помощника, фасилитатора процесса.

Далее проведем анализ эффективности практикуемых в МГИМО внеаудиторных видов деятельности, основанных на вышеизложенных принципах синергетики, с учетом мнения студентов относительно качественного улучшения их профессионально значимых компетенций. С этой целью был проведен опрос среди участников ежегодных студенческих конференций на английском языке.

Вопросы анкеты включали два блока: первый посвящен оценке непосредственно самого выступления как квазипрофессиональной среды, повышающей мотивацию к изучению иностранного языка, а также уровня сформированности коммуникативной компетенции как средства осуществления профессионально ориентированной коммуникации; второй блок вопросов – способность к самоорганизации и взаимодействию и между участниками и их ролями в подготовке к мероприятиям.

Респондентам предлагалось ответить на восемь вопросов, оценив по пятибалльной шкале свой опыт подготовки (вопросы 6–8) и значимость выступления для профессионального развития (вопросы 1–5). Также опросник включал два открытых вопроса об общем впечатлении от участия в конференции и о возможных улучшениях ее формата. Большинство опрошенных (49 из 50 человек) оценили свое владение английским как выше среднего и продвинутое (уровни B2, C1, C2 по 33%, 49%, 16% соответственно).

Интерпретируя результаты опроса, составляющих первый блок (рис. 1), в первую очередь следует отметить, что более 80% опрошенных отметили значительный положительный эффект от участия в конференциях, оценив все пять вопросов на «4» и «5» баллов. Отмечалось, что опыт коммуникации в рамках подобных мероприятий дает «эффект погружения», реальную возможность почувствовать себя специалистом, который выступает или ведет предметный диалог с другими участниками: выражает свою точку зрения, адекватно, при помощи средств иностранного языка и в соответствии со стилистикой коммуникации реагирует на реплики других, использует коммуникативные стратегии, чтобы отстоять или доказать свою позицию. Следует отметить, что подобная регулярная внеаудиторная деятельность позволяет охватить более широкие разделы/темы программы по специальным предметам, а в отношении иностранного языка студент одновременно фокусируется на лексико-грамматическом, стилистическом оформлении речи. Все это помогает не только улучшить навыки общения на иностранном языке, но и углубить понимание публичной коммуникации и выступлений как части будущей профессии (по всем трем пунктам высокие баллы выставили более 80% опрошенных, а по вопросу об улучшении навыка коммуникации на иностранном языке положительно ответили 96% студентов).

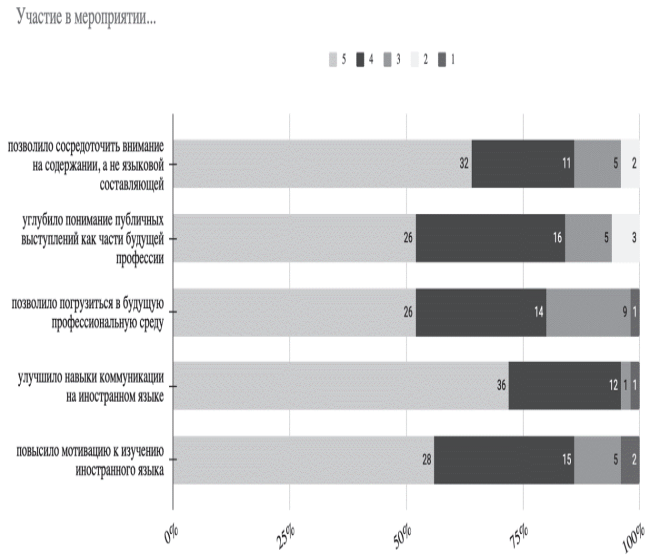



Рис. 1. Оценка опыта участия в мероприятии на иностранном языке

Ответы на второй блок (рис. 2) вопросов о роли участников в процессе подготовки выступления продемонстрировали, что студенты осознают важность личной ответственности и самоорганизации (92% – «5», 8% – «4»), что предполагает самостоятельный поиск темы выступления, подбор аргументов, их логическое выстраивание в соответствии с аргументами других участников, а также, что немаловажно, формирование собственной точки зрения по обсуждаемым вопросам, что составляет значительную часть будущей профессиональной деятельности. Участники высоко оценили вклад преподавателей, содействовавших на всех этапах подготовки, но при этом отдавших основную инициативу в плане подготовки и осуществления выступления студентам. Существенную роль сыграло взаимодействие с другими участниками (70% опрошенных оценили этот тип работы на «4» и «5» баллов).

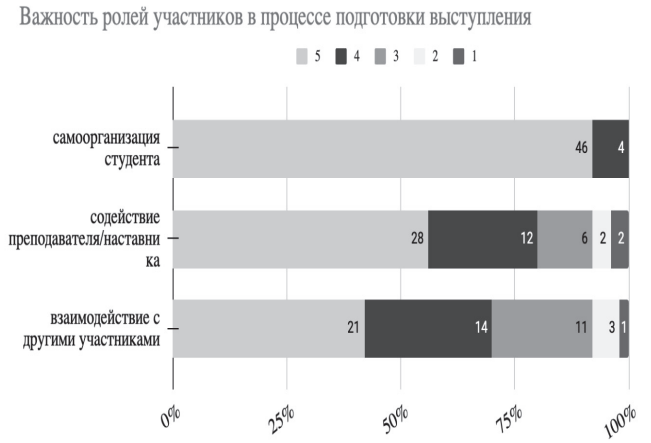



Рис. 2. Оценка важности ролей участников в процессе подготовки выступления

Респондентам также были предложены открытые вопросы с целью оценки полученного опыта. Основным результатом участия в конференции опрошенные назвали новый опыт (презентация на иностранном языке, осуществление профессиональной коммуникации, самостоятельная подготовка к ответственному выступлению), преодоление страха публичных выступлений, которые описывались как стрессовая ситуация и обретение уверенности в собственных силах, что крайне важно для формирования личности будущего специалиста и не всегда возможно в условиях привычного урока языка. Для многих участников выступление на конференции было первым опытом публичного выступления. Подготовка к нему под контролем преподавателей-наставников помогла преодолеть психологический барьер, поверить в свои силы. Таким образом, существенным преимуществом формата было то, что участники получали индивидуальные рекомендации и обратную связь, а отклик зрителей и аплодисменты принесли положительные эмоции и закрепили эффект от успешного выступления.

Взаимодействие с аудиторией было вторым по частотности ответом: участники подчеркивали важность и сложность поддержания контакта с аудиторией как процесса параллельного и неразрывно связанного с основной задачей – говорением, предполагающем синхронизацию аргументов с их лингвистическим оформлением. Социальная функция конференции проявилась также в том, что участники завели новые знакомства, расширили свой круг общения, что можно рассматривать как элемент нетворкинга, характерного для профессионального общения.

Среди других ответов встречалось упоминание о значимости конференции как части университетской/студенческой жизни и как площадки для самовыражения и обмена опытом. Отмечалось, что выступление способствовало развитию как навыка письма в целом (выбор способов донести основную мысль, структурирование речи, поиск подходящих формулировок), так и навыка свободного говорения, импровизации.

Все опрошенные высоко оценили текущий формат: среди ответов встречалось упоминание значимости конференции как части университетской/студенческой жизни и как площадки для самовыражения и обмена опытом. Отмечалось, что выступление способствовало развитию навыка письма в целом (выбор способов донести основную мысль, структурирование речи, поиск подходящих формулировок), а также умения свободно говорить, импровировать.

В завершении данного исследования следует отметить положительные результаты с точки зрения подготовки будущих специалистов к предстоящей профессиональной деятельности и обеспечения плавного перехода от учебных видов работы, направленных на формирования отдельных специфических навыков, к их комплексному применению в коммуникативной среде с целью решения поставленных задач.

Синергетический подход рассматривается как тесное взаимодействие или единство специальных дисциплин и иностранного языка, а также как сотрудничество студентов и преподавателей разных профилей, ключевыми принципами которого являются междисциплинарность и взаимодействие на разных уровнях всех участников образовательного процесса.

В результате проведенного опроса среди студентов – участников предложенных видов внеаудиторной деятельности – было выявлено, что большинство отметили положительный эффект от подобных мероприятий, отметив возросшую мотивацию, необходимость действовать сообща в команде, возможность проявить самостоятельность и ответственность за результаты обучения и еще в ходе вузовской подготовки выявить и справиться с возможными трудностями. Следует сказать, что студенты также отметили трудности, которые они преодолевали, такие как осуществление коммуникации во всем ее многообразии, самостоятельный выбор тематики, аргументов своих выступлений.

Немаловажным является тот факт, что хотя в исследовании рассматривается подготовка студентов МГИМО, где владение иностранным языком является ключевым, описанные в нем виды деятельность и подходы к их реализации могут быть использованы и в других вузах для подготовки конкурентных кадров для рынка труда.

Библиографический список


1. Солодова Е.А. *Новые модели в системе образования: Синергетический подход*: учебное пособие. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016.
2. Фалькоа В.Н. *Выступление Министра науки и высшего образования РФ Валерия Фалькова на форуме «Преобразование образования»*. Стенограмма выступления. 2023; 16 ноября. Available at: https://io.tsu.ru/k21center/tpost/z2xokrzz21-tri-zadachi-i-pyat-printsipov-dlya-budus
3. Беленкова Ю.С. Синергетический подход к системе обучения иностранным языкам. *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2007; № 1 (7): 35–38.
4. Гуськова Н.В. Реализация принципов синергетики при построении программ иноязычного профессионального образования. *Наука. Мысль*. Электронный периодический журнал. 2016; № 1-2: 13–20.
5. Торкунов А.В. «Синергия науки и практики»: МГИМО и отечественная школа дипломатической подготовки. *Международная аналитика*. 2024; № 15 (4):11–20. Available at: https://doi.org/10.46272/2587-8476-2024-15-4-11-20 https://www.interanalytics.org/jour/article/download/590/479
6. *Синергетика. Антология.* Москва; Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив, 2013.
7. Гураль С.К., Смокотин В.М. *Синергетическое поле обучения иноязычному дискурсу*. Томск: Издательство Томского университета, 2023.
8. Кашкина Е.В., Черепкова Н.М. Синергетический подход в изучении иностранного языка как основа сближения гуманитарных и точных наук. *Вестник ВГУ*. 2025: 32–35. Available at: http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2025/04/2025-04-06.pdf
9. Ишкова Г.М. Синергетический подход в обучении иностранным языкам. *Научный аспект*. Available at: https://na-journal.ru/6-2023-filologiya-lingvistika/5902-sinergeticheskij-podhod-v-obuchenii-inostrannym-yazykam

References

1. Solodova E.A. *Novye modeli v sisteme obrazovaniya: Sinergeticheskij podhod*: uchebnoe posobie. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2016.
2. Fal'koa V.N. *Vystuplenie Ministra nauki i vysshego obrazovaniya RF Valeriya Fal'kova na forume «Preobrazovanie obrazovaniya»*. Stenogramma vystupleniya. 2023; 16 noyabrya. Available at: https://io.tsu.ru/k21center/tpost/z2xokrzz21-tri-zadachi-i-pyat-printsipov-dlya-budus
3. Belenkova Yu.S. Sinergeticheskij podhod k sisteme obucheniya inostrannym yazykam. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2007; № 1 (7): 35-38.
4. Gus'kova N.V. Realizaciya principov sinergetiki pri postroenii programm inoyazychnogo professional'nogo obrazovaniya. *Nauka. Mysl'*. `Elektronnyj periodicheskij zhurnal. 2016; № 1-2: 13-20.
5. Torkunov A.V. «Cinergiya nauki i praktiki»: MGIMO i otechestvennaya shkola diplomaticheskoj podgotovki. *Mezhdunarodnaya analitika*. 2024; № 15 (4):11-20. Available at: https://doi.org/10.46272/2587-8476-2024-15-4-11-20 https://www.interanalytics.org/jour/article/download/590/479
6. *Sinergetika. Antologiya*. Moskva; Sankt-Peterburg: Centr gumanitarnyh iniciativ, 2013.
7. Gural' S.K., Smokotin V.M. *Sinergeticheskoe pole obucheniya inoyazychnomu diskursu*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2023.
8. Kashkina E.V., Cherepkova N.M. Sinergeticheskij podhod v izuchenii inostrannogo yazyka kak osnova sblizheniya gumanitarnyh i tochnyh nauk. *Vestnik VGU*. 2025: 32-35. Available at: http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2025/04/2025-04-06.pdf
9. Ishkova G.M. Sinergeticheskij podhod v obuchenii inostrannym yazykam. *Nauchnyj aspekt*. Available at: https://na-journal.ru/6-2023-filologiya-lingvistika/5902-sinergeticheskij-podhod-v-obuchenii-inostrannym-yazykam

*Статья поступила в редакцию 27.03.26*

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-308-312

***Terskikh T.F.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Baikal State University (Irkutsk, Russia), E-mail: tirskich@mail.ru*
***Litovkina A.M.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Baikal State University (Irkutsk, Russia), E-mail: anna220381@yandex.ru*

**COMMUNICATIVE SIGNIFICANCE OF INTERROGATIVE SENTENCES: FORMING SPEECH SKILLS IN CHINESE STUDENTS WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.** Within the framework of modern linguodidactics, the issue of developing speech skills in a foreign language classroom takes center stage, as interrogative constructions serve as the foundation for proactive communication. The article explores the specific challenges faced by Chinese students in constructing Russian interrogative sentences, which is a complex multi-layered task that encompasses phonetic, grammatical, and sociocultural aspects. The ability to ask questions about a text is an essential tool for developing oral speech. The skill not only helps to better understand what has been read, but also activates cognitive processes, fosters critical thinking, and stimulates verbal activity. It is known that the ability to construct interrogative sentences meets the communicative needs of learners who engage in oral communication with native speakers, and therefore can contribute to the development of real linguistic competence, which is noticeable due to the lack of test tasks aimed at assessing the level of proficiency in using conversational structures in the form of questions. This eliminates the need for teachers to develop such skills. Difficulties in understanding Russian colloquial constructions by Chinese students due to a lack of knowledge about the specific situations in which certain constructions are used lead to a refusal to use even frequent colloquial constructions when communicating with native Russian speakers. Difficulties also arise when incorrect correction of errors in the structure of a question sentence (a question pronoun or conjunction is placed in the middle of a sentence, rather than at the beginning of it) or the absence of a question mark in writing (in some cases, a statement instead of a question). Exercises on the production of response lines are not productive, since the tasks present a smaller number of options for response lines than for stimulus lines.

*Key words:* **interrogative constructions, speech skills, Chinese audience, communicative tasks**

***Т.Ф. Терских,*** *канд. филол. наук, доц., Байкальский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: tirskich@mail.ru*
***А.М. Литовкина,*** *канд. филол. наук, доц., Байкальский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: anna220381@yandex.ru*

# КОММУНИКАТИВНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ: ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В рамках современной лингводидактики вопрос о формировании речевых навыков в иноязычной аудитории занимает центральное место, так как именно вопросительные конструкции являются основой инициативной коммуникации. В работе рассматривается специфика обучения китайских учащихся построению русских вопросительных предложений, что представляет собой сложную многоуровневую задачу, объединяющую в себе фонетический, грамматический и социокультурный аспекты. Важнейшим инструментом развития устной речи выступает умение задавать вопросы по тексту. Этот навык не просто помогает лучше понимать прочитанное, он активизирует мыслительные процессы, формирует критическое мышление и стимулирует речевую активность. Известно, что владение навыками конструирования вопросительных предложений отвечает коммуникативным потребностям обучаемых, включающихся в устно-речевое общение с носителями языка, следовательно, может способствовать установлению реальной лингвистической компетенции, отсутствие которой заметно, так как отсутствие тестовых заданий, направленных на проверку уровня владения умениями пользования разговорными конструкциями в форме вопросов, освобождает преподавателей от необходимости формировать такие умения. Трудности с пониманием русских разговорных конструкций китайскими студентами из-за незнания специфики ситуаций, в которых употребляются те или иные конструкции, приводит к отказу от использования даже частотных конструкций разговорного стиля речи в общении с носителями русского языка. Трудности возникают и при некорректном исправлении ошибок в структуре вопросительного предложения (вопросительное местоимение или союз ставятся в середине предложения, а не в его начале) или отсутствии вопросительного знака на письме (в ряде случаев утверждение вместо вопроса). Упражнения на продуцирование ответных реплик не продуктивны, поскольку в заданиях представлено меньшее количество вариантов ответных реплик, чем реплик-стимулов.

*Ключевые слова:* **вопросительные конструкции, речевые навыки, китайская аудитория, коммуникативные задания**

Актуальность исследования заключается в специфике китайского языка и его влиянии на обучение русскому языку как иностранному (РКИ). Формирование навыков конструирования вопросов на основе текстов – это необходимый этап в обучении РКИ китайских студентов, который компенсирует особенности родного языка; развивает аналитическое мышление; обеспечивает коммуникативную готовность к дальнейшему обучению. В китайском языке отсутствует грамматическая категория вопроса (нет вопросительных частиц, инверсии, особых окончаний). Вопросительность выражается интонационно или с помощью лексических маркеров (*ma*, *ne*), что создаёт трудности при освоении вопросительных конструкций в русском языке. Учащиеся склонны переносить китайские модели построения вопросов, что ведёт к ошибкам (*«Ты куда идти?»* вместо *«Куда ты идёшь?»*). Также высока потребность в коммуникативной компетенции: вопросительные предложения – основа диалога, интервью, дискуссий.

Цель исследования – **обосновать принципы и приёмы обучения**, а также необходимость создания комплекса упражнений, стимулирующих выработку вопросительных предложений в контексте работы с текстами.

Задачи:

– выделить и обосновать принципы и приемы обучения;
– выявить особенности китайской аудитории при формировании речевых навыков;
– выявить разницу между изучаемым и родным языком учащихся на языковом уровне (фонетическом, грамматическом, лексическом);
– определить баланс между привычными китайцам некоммуникативными и коммуникативными заданиями;
– провести учет социокультурных особенностей обучаемых;
– подтвердить необходимость создания комплекса упражнений на основании проанализированных ошибок в речи китайских студентов.

**Научная новизна заключается в использовании коммуникативно ориентированных методов, системы упражнений и технологий** в обучении китайских студентов умению включаться в разнонаправленный диалог (между преподавателем и студентом, между студентами)

Методическая целесообразность использования письменных текстов при обучении дает возможность анализировать образцы вопросительных конструкций, выделять ключевые элементы (местоимения, частицы, порядок слов), моделировать вопросы по аналогии, что снижает когнитивную нагрузку и ускоряет формирование навыка.

Теоретическая значимость проявляется в системном подходе к освоению вопросительных предложений русского языка, когда они используются на всех этапах формирования коммуникативной компетенции, являются основой всех используемых при этом форм деятельности.

Н.А. Прокофьева подчеркивает, что вопросительные конструкции содержат ключевые слова, которые отражают «смыслы, важные для носителя языковой картины мира в текущем моменте» [1, с. 632]. Использование аутентичных текстов различных жанров дает языковую и речевую опору, образец для подражания на основе тематической направленности текстов: художественного, научного, публицистического характера. Учёт трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты при изучении русского языка, позволяет определить сложности с использованием языковой догадки, многозначности русских предлогов, употребления союзов и союзных слов в придаточном предложении.

Практическая значимость обусловлена возможностью методических приёмов для внедрения системного подхода к освоению вопросительных предложений в учебный процесс, использованию интерактивных вопросительных конструкций как инструмента преодоления языкового барьера.

**Методом научного исследования является теоретический анализ научной литературы**, **наблюдение**. Теоретическим фундаментом исследования служит классическая концепция интонационных конструкций Е.А. Брызгуновой, которая выделяет специфические мелодические рисунки для разных типов высказываний. Для формирования навыка задавать вопросы первостепенное значение имеют ИК-2 и ИК-3 [2, с. 26]. При обучении частному вопросу мы акцентируем внимание на ИК-2, где интонационный центр падает на вопросительное слово и характеризуется отчетливым нисходящим движением тона. В то же время обучение общему вопросу требует освоения ИК-3, ключевой особенностью которой является резкий подъем тона на слове, несущем основной смысл. Понимание этих различий является критическим для студентов, так как в русском языке именно интонация, а не только порядок слов, определяет коммуникативный тип предложения.

Вопросы обучения вопросительным конструкциям иностранных студентов представлены в трудах ученых-лингвистов. Н.Ю. Шведова впервые дала полный перечень структурных схем, по которым строятся вопросительные предложения в современном русском языке. Выделила два типа структурных схем: с местоименным вопросительным словом и без него [3, с. 370]. В своей статье М.В. Маслова иллюстрирует некоторые способы изучения вопросительных предложений с опорой на аудирование [4, с. 6]. Е.М. Болдырева отмечает, что «разговорная речь – слабая сторона китайских студентов, поскольку студенты более ориентированы на письмо и чтение, поэтому для эффективного освоения навыков коммуникации на иностранном языке необходимо создавать атмосферу непринужденного общения на занятиях, когда каждый участник имеет возможность высказать свою точку зрения. Необходимо обращать внимание на особенности китайской аудитории с учётом тех учебных навыков, которые сформированы у них лингводидактической традицией Китая» [5, с. 71].

Основная сложность в работе с китайской аудиторией заключается в явлении межъязыковой интерференции, обусловленной глубокими типологическими различиями между русским и китайским языками. В отличие от русского языка, где вопрос маркируется изменением интонационного контура, в китайском языке вопрос часто оформляется лексически с помощью специальных частиц в конце предложения. Это приводит к тому, что китайские студенты подсознательно ищут формальный лексический маркер вопроса и игнорируют интонационную составляющую. Более того, тональная природа китайского языка накладывает отпечаток на артикуляцию: студенты склонны произносить каждое слово в предложении обособленно, сохраняя лексические тона, что разрушает целостность русской фразы и делает вопрос неузнаваемым для носителя языка. Ю.А. Замальдинова отмечала, что в зависимости от цели высказывания и смысла сказанного может смещаться интонационный центр. **Отработка интонации вопросительного предложения без вопросительного слова** дает резкое повышение тона в односложном слове [6, с. 70]. В.В. Гладзовская, Т.С. Денисенко объясняют сложность изучения русских вопросительных предложений в китайской аудитории особенностями семантики и функционирования русских вопросительных предложений [7, с. 193]. Нельзя не отметить методологическую ценность инновационных приемов и методов, описанную в статье Л. Пан и Е.А. Непомнящих, при обучении вопросительным конструкциям с помощью короткометражных фильмов [8, с. 120]. В статье М.А. Ефремовой и И.А. Королевой нами были выделены упражнения по работе с мультфильмами, которые **помогают формировать навыки социолингвистической и коммуникативной компетенции** [9, с. 2]. Статья Ф. Гун и Х. Чжао «Обучение русскому языку китайской аудитории с использованием вопросительных предложений: коммуникативные аспекты» выявляет способы использования вопросительных предложений как средств формирования коммуникативной компетенции у китайских студентов. В статье представлены результаты теоретико-методического исследования, основанного на методах анализа научной и методической литературы, наблюдения, сопоставления, систематизации [10, с. 207]. Методологический потенциал по данной теме представлен в статье П.С. Бабкиной «Вопросительное предложение как грамматический способ выражения непрямой просьбы (на материале русского и китайского языков)», где показана интерпретация косвенных речевых актов с интенцией просьбы в китайском и русском лингвокогнитивном пространстве [11, с. 55]. Важным является изучение вопросительных конструкций на основе письменных текстов. Такой подход показан в работе Яна Лифэна «Обучение китайских студентов письменной монологической речи с использованием современных интерактивных технологий». В исследовании рассматриваются теоретико-методологические основы методики обучения китайских студентов русской письменной монологической речи, а также принципы и подходы к обучению [12, с. 19]. Работа, предлагающая систему упражнений для развития речевых навыков в китайской аудитории, представлена в статье Хэ Юй «Система упражнений для обучения письменной научной речи китайских студентов-русистов», где рассматривается использование инновационных методов и стратегий обучения, а также специфика отбора научных текстов для анализа и составления тестовых заданий [13, с. 271].

Определяя степень сложности задания при обучении китайских студентов конструированию вопросительных предложений, исходим из того, что русский и китайский языки представляют различные типологические системы. Определенные трудности представляет собой оформление порядка слов в русском предложении, поскольку синтаксическая модель китайского языка в самой общей форме характеризуется фиксированным порядком слов. Крайний правый член предложения в китайском языке – это предикат (сказуемое), который всегда стоит в конце предложения.

Базовая структура китайского предложения выглядит так:

Подлежащее + дополнение + обстоятельство + предикат.

Например:

他买了一本书。

[tā mǎi liǎo yī běn shū] – «Он купил книгу»

他 (tā) – подлежащее

买 (mǎi) – сказуемое

一本书 (yīběn shū) – дополнение

Такая структура является наиболее распространённой в китайском языке и отражает его аналитический характер, где грамматические отношения между словами выражаются преимущественно порядком слов, а не окончаниями или служебными словами.

Отмеченный порядок слов и его функции характерны не только для утвердительных предложений, можно сказать, что все виды упражнений в китайском языке (утвердительные, вопросительные, отрицательные) друг от друга ничем не отличаются.

Вопросительные слова (Где... Куда... Откуда... Что... Почему... и другие – 在哪里。.. 在哪里。.. 从哪里。.. 什么。.. 为什么。..

Вопросительные частицы в русском языке:

Частица *ли (ль)* создает вопросительную конструкцию (Давно ли ушел учитель?), может создавать вопрос с оттенком сомнения (Правда ли это? Может ли такое случиться?).

Частицы *неужели* и *разве* похожи на частицу *ли* в вопросе с оттенком сомнения, но они могут также вносить в вопросительное предложение оттенки неуверенности или удивления (*Неужели* это правда? *Разве* ты ему веришь?). Частицы *ли, разве, неужели* вносят в вопросительные предложения различные оттенки значений, зачастую полностью меняя цель высказывания. Например, частица *ли* может выражать сомнение, неуверенность говорящего: «Смогу *ли* я выучить трудный русский язык?»

Частица *что за* является синонимом вопросительного слова какой. Обычно представляет собой вопрос-уточнение: *Что за* человек? = Какой человек? *Что это за* поделка? = Какая это поделка?

Частица *что* может быть началом вопросительного предложения: *Что*, не веришь мне? Впереди может стоять местоимение или имя: Ты *что*, не веришь мне? Или: Антон *что*, не знал этого? Частица *что ли*, наоборот, используется в конце предложения: Проспал, *что ли*? Завтра экскурсия, *что ли*? Обе частицы *что и что ли* используются только в разговорной речи.

Частица *как* содержит вопросительное значение: «*Как* (ну *как*), ты готов?».

Вопросительные конструкции в китайском языке представлены частицами:

吗 (ma), 呢 (ne) и 吧 (ba)

Частица *be (ma)* обычно ставится в конце предложения, превращая утвердительное в вопросительное. Иногда китайские студенты допускают ошибку, поставив вопросительную частицу *ли* в конец предложения, но после существительного, а не после глагола. Например: Ушел учитель *ли*? Правильно: Учитель ушел *ли*?

Частица *be (ne)* аналогична русским вопросительным конструкциям: А ты? А почему? А сколько? Обычно стоит в конце предложения или после вопросительного слова.

Частица 吧 *(ba)* употребляется, когда человек предлагает что-то или предполагает что-то, но не уверен в правильности своего высказывания. Таким об-

разом, возможностей выражения вопросительных значений в русском языке с вопросительными конструкциями значительно больше.

Вопросительные слова обычно занимают позицию того члена рематической группы, на выяснение которого они направлены. Например: *Учитель где находится?* Различия в употреблении вопросительных слов касаются некоторых других особенностей. Так, например, в русском предложении возможна постановка двух разных вопросов к определению и дополнению, в китайском предложении такая дифференциация отсутствует. В китайском предложении необходимо употребление разных вопросительных слов при выяснении признака субъекта/объекта по его действию или состоянию, в русском языке такая дифференциация отсутствует. В русском языке вопросительное слово *кто* используется в том случае, если вопрос направлен на выяснение субъектов, которые в грамматике обозначены как имена существительные одушевленные, но в китайском языке вопрос *кто* задается исключительно в отношении людей.

Определяя затруднения, которые могут возникнуть у китайских студентов при использовании морфолого-синтаксических средств русского языка, следует учесть, что в китайском языке нет категории рода, своеобразны показатели числа. Различия в морфолого-синтаксических средствах оформления касаются единиц различного уровня: от словоформы до предложения. Нами был предпринят анализ некоторых из них в письменном тексте, касающихся непосредственно оформления вопросительных предложений. Обоснованность выбора задания определялась тем, что что работа с письменным текстом является традиционным приемом обучения русскому языку в образовательных учреждениях Китая, и текст служит не только источником страноведческой информации, но и выступает в качестве опоры при обучении говорению и письму.

При определении трудностей, которые необходимо преодолеть студентам, мы также исходили из особенностей дискурсивно-логического анализа предложений, к которым следовало поставить вопрос. Студенты должны были знать, что в русском предложении словопорядок зависит от целевой установки пишущего. Цель высказывания отражается на членении предложения на две части, и в письменной речи «господствует … абсолютная постпозиция нового» [14, с. 220].

Поскольку все предложения, входящие в текст, были не эмфатическими, то ремой предложения являлась конечная группа предложения. Следовательно, при оформлении вопросительного предложения студенты, основываясь на понимании содержания текста и предложения, должны были, во-первых, выделить лексико-синтаксическую группу слов в предложении, которая формулирует новое и является коммуникативно-значимой. Во-вторых, определить способ выражения подлежащего, поскольку от него зависит порядок слов. Подобные операции характерны для анализа предложений, в состав которых входит имя и зависимые от него слова.

Дополнительные трудности для анализа представляли собой структуры предложений и характер их включения в связный текст. Предполагалось, что выполненное задание будет содержать материал, отражающий определенную степень сформированности навыков оформления вопросов на уровне связности текста, так как подлинная речь, передающая мысль, как отмечает С.Л. Рубинштейн, является связной речью, учитывающей ситуацию таким образом, что все в ней понятно для другого из самого контекста речи [15, с. 112].

Учитывая данные трудности и объем операций, которые предстояло выполнить студентам, задание, предложенное им, достаточно сложное и многоуровневое, требующее определенной подготовленности к оформлению лексической и морфолого-синтаксической сторон письменной речи. Анализ выполненных заданий позволяет отметить своеобразие сформулированных студентами вопросительных предложений.

Во-первых, следует указать на значительное число вариантов конструкций, представляющих собой формальный вопрос, но различающихся неадекватным выбором языковых средств оформления. Конструкции различались:

а) наличием/отсутствием вопросительного слова, вопросительной частицы; выбором соответствующего/не соответствующего реме вопросительного слова; выбором соответствующих/не соответствующих контексту предложения глаголов; использованием/не использованием лексических единиц из более широкого, чем предложение, контекст;

б) количеством слов;

в) выбором морфолого-синтаксических средств оформления.

Во-вторых, анализ выполненных заданий свидетельствует о том, что не у всех участников эксперимента достаточно высок уровень «рецептивных лексических навыков узнавания и понимания лексики» [14, с. 116]. При чтении студенты осуществляют неоправданную замену одних глаголов другими, не являющимися синонимами в русском языке. Наряду с этим они «стягивают» структуру вопросительного предложения, упрощая психолингвистический аспект операционального уровня деятельности. Так, вместо вопроса: «А что любит смотреть Маша в кинотеатре?», возможного в контексте анализа, студенты формулируют вопрос: «Что хочет Маша?» или «Что любит делать Маша?». Недоразличение семантики русских глаголов приводит к нарушению смысла, в этом случае ошибки на недодифференциацию на уровне лексики ведет к ошибкам на уровне структуры предложения.

В-третьих, многочисленность ошибок, допущенных при конструировании вопроса, и отмеченная в работах студентов тенденция к произвольному сокращению количества слов-компонентов предложения, ведущая к нарушению или изменению смысла вопроса, дает основание для вывода о том, что у студентов невысока степень сформированности навыков различения синтаксических связей, которые существуют в различных типах словосочетаний и предложений. Так, например, к предложению «Недавно Маша и Сережа были в парке» студенты формулируют вопросы «Где был Маша и Сережа?»; «Где была в парке? и т. д.

В-четвертых, многочисленность ошибок, допущенных при оформлении окончаний, которые следовало только воспроизвести в словах при конструировании вопроса, не изменяя словоформы, взятой из повествовательного предложения, дает основание для вывода о том, что у обучаемых невысока степень понимания грамматического значения аффиксов.

В-пятых, ошибки в нарушении коммуникативной структуры вопроса связаны с неумением выделить рему повествовательного предложения, в связи с чем к предложению «Недавно Маша и Сережа были в парке» студентами конструируются вопросы типа: «Где они были в парке?», «Кто были в парке?» и т. д.

Анализ словопорядка, а также степень распространенности предложения, представленность в вопросительном предложении главных членов указывают на необходимость обучения не только с учетом особенностей русского словопорядка, различия в котором возможны при различии коммуникативных установок, но и с учетом социолингвистических и лингвопсихологических условий речевого общения. Если в определенных условиях речевого общения использование вопросительной структуры типа «ты куда?», «ты откуда?» может быть уместным и оправданным (например, в разговоре двух приятелей), то в ситуации речевого общения, требующего от участников языкового и паралингвистического оформления речевых действий в соответствии с нормами этикета, подобные вопросы могут вызвать негативную реакцию. Использование таких вопросов при оформлении письменной работы (например, при составлении вопросного плана) должно быть расценено как ошибочное.

Обосновывая необходимость обучения словопорядку русского предложения при формировании навыков конструирования различных типов предложения, приведем примеры, свидетельствующие о нарушениях в словопорядке, допущенных при конструировании вопросительных предложений по предложенному тексту: «Сережа пришел в парк. Он рисует картину. Маша бежит мимо Сережи. Она тренируется». Ошибочные вопросительные конструкции студентов: «Кто они пришли?», «Кто в парке пришел?», «Что делает Маша мимо Сережи?», «Маша мимо тренируется?». Анализ ошибок, допущенных китайскими студентами при выполнении задания, говорит о том, что эти ошибки носят комбинированный или комплексный характер. Так, неправильное употребление глагола «прийти» сопровождалось нарушением словопорядка, синтаксических связей, неадекватным выбором личных окончаний и т. п., что приводило к нарушению смысла вопросов, а при подсчете количественных показателей уровня сформированности навыков конструирования вопросов – к большому количеству «вариантов» вопросов. Многие из «вариантов» свидетельствуют о низком уровне обученности постановке вопросов к предложениям текста.

Это объясняется тем, что данным русским глаголам, например, идти, ходить, ехать, различающимся по направленности движения (идти – ходить) и по способу осуществления передвижения (пешком или на каком-то виде транспорта), соответствует в китайском языке глагол 去 (qù), который указывает на движение куда-то в определённом направлении с акцентом на место назначения. Все это свидетельствует о необходимости учета лингвистических, психолингвистических и логических факторов при обучении иностранных студентов различным типам и видам вопросов.

Таким образом, отмеченный нами комплексный характер ошибок в результате проведения контроля на конструирование вопросительных предложений китайскими студентами позволяет сделать несколько выводов, связанных с особенностями изучения русского языка как иностранного и влиянием родного языка:

– ошибки часто возникают из-за различий в грамматических структурах и порядке слов между китайским и русским языками;

– русский язык имеет сложную систему грамматических правил, которые могут быть неочевидны для носителей китайского языка. Это затрудняет правильное построение вопросительных конструкций, особенно сложных (с союзами «что», «когда», «где» и др.);

– некоторые типы ошибок (например, в структуре словосочетаний, при использовании союза «ли», в сложных вопросительных предложениях) хуже поддаются коррекции и требуют непрерывной работы на протяжении всего периода обучения;

– поскольку в грамматической системе русского языка есть объекты, требующие сопоставления с китайскими аналогами (например, «союз» и «союзное слово»), важно использовать сопоставительный подход в обучении;

– поскольку русский и китайский языки принадлежат к разным языковым системам, студентам необходимо сознательно исключать влияние китайского языка и тренировать русское сознание и мышление.

Данные выводы свидетельствуют о необходимости создания комплекса упражнений, включающего разные по количеству и качеству группы упражнений: некоммуникативные (языковые); условно-коммуникативные; подлинно коммуникативные.

В связи с тем, что студенты недостаточно подготовлены к оформлению лексической и лексико-грамматической стороны речи, возникает необходимость выделения подготовительного этапа, который должен способствовать сознатель-

ному овладению учащимися языковым и речевым материалом. На названном этапе студенты овладевают навыками оперирования словом и словосочетанием и навыками конструирования невопросительных предложений определенной структуры, а далее – постановке вопросов к отдельным словам предложения. Включение невопросительного предложения в определенный связный контекст (микротекст) должно соответствовать задаче обучения: подготовке студентов к восприятию предложения как части связного целого, то есть текста. Выбор языковых средств, оформляющих предложение как часть целого, в этом случае будет определяться не только смыслом отдельного предложения, его автосемантичностью, но и такими категориями, как связность и цельность текста. Анализ признаков связности (грамматических, лексических, семантико-грамматических) и выделение этих признаков в качестве операциональных критериев будет способствовать формулированию связного вопроса.

Необходимость создания прочных и гибких речевых навыков и коммуникативных умений обусловливает применение различных приемов обучения на различных этапах. В связи с этим использование письменного текста как средства обучения конструированию вопросов не может рассматриваться как достаточное. Симультанность восприятия предложения как части целого (текста) и выработка автоматизма в постановке вопросов по тексту не могут быть созданы без опор на устный микротекст и микродиалог. Необходимость опор в виде устных текстов и условно-речевых ситуаций соответствует условиям взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и способствует подготовке студентов к устно-речевому общению. Определение коммуникативного назначения вопросов (используемых в целях запроса информации, уточняющих, ритуальных, контактоподдерживающих и т. д.) требует и отбора (конкретизации) ситуаций устно-речевого или письменно-речевого общения.

На втором этапе обучения – стандартизирующем (стереотипизирующем) формируется речевой стереотип. Именно здесь, как отмечают исследователи, в результате повторения путем подстановки создаются стереотипные, ситуативные и контекстно обусловленные речевые связи, необходимые для стабильного и правильного выполнения речевых операций [15, с. 220].

В условиях современной образовательной среды эффективность обучения значительно повышается благодаря использованию цифровых технологий. Мы считаем необходимым внедрение программ визуального анализа речи, таких как Praat, которые позволяют студентам увидеть объективную картину своей интонации и сравнить ее с эталоном [16, с. 32]. Использование аутентичных видеоматериалов из социальных сетей и подкастов также способствует погружению в естественную языковую среду и пониманию живых интонационных моделей [17, с. 119].

Третий этап обучения – вариативно-ситуативный обеспечивает укрепление стереотипных, ситуативно обусловленных связей [18, с. 45]. Определенная подготовленность обучаемых формулировать вопросы к отдельным предложениям и смысловым частям связного текста позволяет использовать эти умения в обсуждении вопросных планов и их корректировке в целях проверки понимания текста и т. д.

Такие задания будут способствовать подготовке студентов к академической деятельности, поскольку умение формулировать вопросы необходимо для работы с научной литературой, участия в семинарах, написания эссе и докладов. Не менее важен и культурно-коммуникативный аспект, так как русские вопросительные конструкции часто включают частицы (ли, разве, неужели), инверсию («Ты пойдёшь на экскурсию?»), эллипсис («Чай будешь?»). Анализ письменных источников позволит корректировать межъязыковые интерференции, порядок слов и стилистические варианты вопросов.

Таким образом, данные уровня владения иностранными студентами лексическими и лексико-грамматическими навыками формулирования вопросов к отдельным предложениям письменного текста монологического характера, которые стали объектом анализа в данной статье, свидетельствуют о необходимости создания комплекса упражнений, включающего разные по количеству и качеству группы упражнений. Во время работы над текстом студенты должны научиться составлять вопросы, которые начинаются со слов «Что…?», «Где…?», «Когда…?», «Почему…?». Необходимо давать задания на правильное расположение частей текста, в котором преподаватель меняет логику построения абзацев: ставит начало в середину, середину в конец текста, а конечную часть текста просит придумать самих студентов. Упражнения на составление вопросов по опорным словам способствуют в дальнейшем пониманию, как строить вопросный и назывной план по тексту. При создании комплекса упражнений нами использовались аутентичные тексты с описаниями-инструкциями и образцами. Такие задания могут помочь начать общение и достичь его целей, что способствует формированию коммуникативной компетенции, закреплению навыков, поскольку упражнения на построение разных предложений, выполнение которых опирается на наглядные ситуации, помогают закрепить навыки и умения. Например, задания на изменение лексического наполнения предложения внутри данной структуры (трансформация из-за замены действующих лиц (узнать информацию у коменданта общежития, у российского студента, у китайского студента), количества участников диалога (задать вопрос одному студенту, группе студентов), времени действия (когда заканчиваются занятия, когда будет перерыв, когда откроется столовая и т. п.)). Кроме того, учащиеся будут учиться задавать вопросы разных типов, например, «тонкие» (односложный ответ) и «толстые» (развёрнутый ответ). Система упражнений должна включать использование ролевых игр, в которых студенты создавали вопросы по тексту, чтобы продвигаться в игре далее. Выполнение таких заданий будет способствовать улучшению понимания прочитанного текста, а умение задавать вопросы разных типов активизирует словарный запас, сделает речь участников диалога более содержательной, логичной и выразительной.

Для преодоления языкового барьера с помощью интерактивных вопросительных конструкций необходимо использовать техники интерактивного диалога: «Разговор по телефону», «Кто задаст больше вопросов». Наиболее результативным было проведение игры «Интервью с популярным человеком». Практическая значимость использования интерактивных вопросительных конструкций как инструмента преодоления языкового барьера заключается в том, что они снимают психологический барьер страха перед общением и дают возможность использовать язык в реальных жизненных ситуациях. Теоретическая значимость определяет возросшие требования к речи иностранных студентов и необходимость совершенствования системного подхода к освоению вопросительных предложений русского языка на всех этапах формирования коммуникативной компетенции.

Подводя итог, можно сказать, что комплексный характер ошибок в речи китайских студентов указывает на необходимость систематической работы над грамматикой, синтаксисом, а также учёта межъязыковых различий в процессе обучения русскому языку как иностранному, в связи с чем комплекс упражнений должен отвечать задачам обучения: быстрейшему включению студентов в устно-речевую деятельность, осуществляемую в стереотипных ситуациях речевого общения (в сфере бытового общения, в социокультурной сфере, в учебной сфере).

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Сами исследования могут представлять интерес в плане современной организации учебного процесса в ходе обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному.

Библиографический список


1. Прокофьева Н.А. Ценностные смыслы в гипермедиатексте ключевого слова текущего момента. *Вопросы теории и практики журналистики*. 2025; Т. 14, № 4: 632–649. DOI 10.17150/2308-6203.2025.14(4).632-649.
2. Брызгунова Е.А. *Материал для упражнений по интонации вопросительного и повествовательного предложений*. Москва: Московский университет, 1962.
3. Шведова Н.Ю. *Очерки по синтаксису разговорной речи*. Москва: Издательство «Академия наук СССР», 1960.
4. Маслова М.В. Изучение интонации вопросительных предложений с опорой на аудирование в V–VI классах основной школы. *Русский язык в школе*. 2018; № 79 (1): 3–8. Available at: https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-1-3-8
5. Болдырева Е.М. Методы и приемы обучения китайских студентов русской разговорной речи. *Ярославский педагогический вестник*. 2020; № 5 (116): 71. Available at: https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-5-116- 61-74
6. Замальдинова Ю.А. Интонационные конструкции вопросительных предложений в аспекте РКИ. *Устойчивое развитие науки и образования*. 2021; № 3 (54): 70.
7. Глаздовская В.В., Денисенко Т.С. *Особенности изучения семантики и функционирования русских вопросительных предложений (в китайской аудитории)*. Минск: Государственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы», 2009: 193–196. Available at: http://elib.bsu.by/handle/123456789/25245
8. Пан Л., Непомнящих Е.А. Использование короткометражных фильмов при обучении говорению на уровне А1-А2. *Global and regional research*. 2024; Т.6, № 4: 115–122.
9. Ефремова М.А., Королева И.А. Мультфильмы на уроках РКИ как средство формирования иноязычной социокультурной и коммуникативной компетенции. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2020; № 8 (151): 2.
10. Гун Ф. и Чжао Х. Обучение русскому языку китайской аудитории с использованием вопросительных предложений: коммуникативные аспекты. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2023; № 11: 207–219. Available at: http://e-koncept.ru/2023/231119.htm
11. Бабкина П.С. Вопросительное предложение как грамматический способ выражения непрямой просьбы (на материале русского и китайского языков). *Вестник Полоцкого государственного университета*. Серия А: Гуманитарные науки. 2022; № 2: 55.
12. Ян Лифэн. *Обучение китайских студентов письменной монологической речи с использованием современных интерактивных технологий*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2024.
13. Хэ Юй. Система упражнений для обучения письменной научной речи китайских студентов-русистов. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; Т.12, Выпуск 6: 271–275.
14. Саломатов К.И., Шатилов С.Ф. Практикум по методике преподавания иностранных языков. Москва: Просвещение, 1985.
15. Рубинштейн С.Л. К психологии речи. *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 1973: 112–126.

16. Дзюба А.В. Использование программы Praat на занятиях по практической фонетике. *Материалы Международной научно-практической интернет-конференции студентов, аспирантов и преподавателей*. Донецк: ДонНУЭТ, 2016: 32–33.
17. Стихина И.А. Дистанционное обучение иностранному языку: задачи современности. *Global and regional research*. 2024; Т. 6, № 4: 115–122.
18. Шатилов С.Ф. *Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1985.

References

1. Prokof'eva N.A. Cennostnye smysly v gipermediatekste klyuchevogo slova tekuschego momenta. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*. 2025; T. 14, № 4: 632-649. DOI 10.17150/2308-6203.2025.14(4).632-649.
2. Bryzgunova E.A. *Material dlya uprazhnenij po intonacii voprositel'nogo i povestvovatel'nogo predlozhenij*. Moskva: Moskovskij universitet, 1962.
3. Shvedova N.Yu. *Ocherki po sintaksisu razgovornoj rechi*. Moskva: Izdatel'stvo «Akademiya nauk SSSR», 1960.
4. Maslova M.V. Izuchenie intonacii voprositel'nyh predlozhenij s oporoj na audirovanie v V-VI klassah osnovnoj shkoly. *Russkij yazyk v shkole*. 2018; № 79 (1): 3-8. Available at: https://doi.org/10.30515/0131-6141-2018-79-1-3-8
5. Boldyreva E.M. Metody i priemy obucheniya kitajskih studentov russkoj razgovornoj rechi. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2020; № 5 (116): 71. Available at: https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-5-116- 61-74
6. Zamal'dinova Yu.A. Intonacionnye konstrukcii voprositel'nyh predlozhenij v aspekte RKI. *Ustojchivoe razvitie nauki i obrazovaniya*. 2021; № 3 (54): 70.
7. Glazdovskaya V.V., Denisenko T.S. *Osobennosti izucheniya semantiki i funkcionirovaniya russkih voprositel'nyh predlozhenij (v kitajskoj auditorii)*. Minsk: Gosudarstvennoe uchrezhdenie obrazovaniya «Respublikanskij institut vysshej shkoly», 2009: 193-196. Available at: http://elib.bsu.by/handle/123456789/25245
8. Pan L., Nepomnyaschih E.A. Ispol'zovanie korotkometrazhnyh fil'mov pri obuchenii govoreniyu na urovne A1-A2. *Global and regional research*. 2024; T.6, № 4: 115-122.
9. Efremova M.A., Koroleva I.A. Mul'tfil'my na urokah RKI kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoj sociokul'turnoj i kommunikativnoj kompetencii. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 8 (151): 2.
10. Gun F. i Chzhao H. Obuchenie russkomu yazyku kitajskoj auditorii s ispol'zovaniem voprositel'nyh predlozhenij: kommunikativnye aspekty. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2023; № 11: 207-219. Available at: http://e-koncept.ru/2023/231119.htm
11. Babkina P.S. Voprositel'noe predlozhenie kak grammaticheskij sposob vyrazheniya nepryamoj pros'by (na materiale russkogo i kitajskogo yazykov). *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya A: Gumanitarnye nauki. 2022; № 2: 55.
12. Yan Lif`en. *Obuchenie kitajskih studentov pis'mennoj monologicheskoj rechi s ispol'zovaniem sovremennyh interaktivnyh tehnologij*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2024.
13. H`e Yuj. Sistema uprazhnenij dlya obucheniya pis'mennoj nauchnoj rechi kitajskih studentov-rusistov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; T.12, Vypusk 6: 271-275.
14. Salomatov K.I., Shatilov S.F. Praktikum po metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov. Moskva: Prosveschenie, 1985.
15. Rubinshtejn S.L. K psihologii rechi. *Problemy obschej psihologii*. Moskva: Pedagogika, 1973: 112-126.
16. Dzyuba A.V. Ispol'zovanie programmy Praat na zanyatiyah po prakticheskoj fonetike. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii studentov, aspirantov i prepodavatelej*. Doneck: DonNU`ET, 2016: 32-33.
17. Stihina I.A. Distancionnoe obuchenie inostrannomu yazyku: zadachi sovremennosti. *Global and regional research*. 2024; T. 6, № 4: 115-122.
18. Shatilov S.F. *Aktual'nye problemy metodiki obucheniya russkomu yazyku inostrannyh uchaschihsya*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1985.

*Статья поступила в редакцию 27.03.26*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-312-315

***Gerasimova T.N.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Culture, the Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: gerta05@mail.ru*

**TRENDS IN THE MILITARY UNIVERSITIES CADETS MORAL AND AESTHETIC EDUCATION SYSTEM DEVELOPMENT IN THE SOVIET PERIOD.** The article carries out the identification of the most characteristic trends for the Soviet period in the development of the education system for cadets of military universities of moral and aesthetic culture. For this purpose, the author pays attention to the main features of the process of formation of the spiritual and moral qualities of the Red Army soldiers (including the commanding staff) in the period from 1918 to 1920, in the early years of its existence. Based on the analysis of historical sources and special literature, a description of the state of relevant activities in the 1920s – 1930s is given. Attention is also paid to how the trends that emerged during this period affected the spiritual and moral qualities of cadets and commanders who participated in the Great Patriotic War, which underwent changes in 1941 – 1945. The system of spiritual and moral education of future officers, which took place during the post-war period of the history of the USSR, is considered. Its most significant distinguishing features and their determining factors are characterized.

*Key words:* **moral and aesthetic culture, upbringing, cadets, military university, educational process**

***Т.Н. Герасимова,*** *канд. пед. наук, доц., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ, г. Москва, E-mail: gerta05@mail.ru*

# ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

На страницах данной статьи осуществляется выявление наиболее характерных для советского периода тенденций в развитии системы воспитания у курсантов военных вузов нравственно-эстетической культуры. Для этого в первую очередь автор уделяет внимание основным особенностям процесса формирования духовно-нравственных качеств военнослужащих Красной Армии (в т. ч. командного состава) в период с 1918 по 1920 г., т. е. в первые годы её существования. Затем на основе анализа исторических источников и специальной литературы даётся характеристика состояния соответствующей деятельности в 1920-х–1930-х гг. Внимание также уделяется тому, как наметившиеся в этот период тенденции повлияли на духовно-нравственные качества курсантов и командиров – участников Великой Отечественной войны, какие претерпели изменения в 1941–1945 гг. После этого осуществляется рассмотрение системы духовно-нравственного воспитания будущих офицеров, имевшей место на протяжении послевоенного периода истории СССР. Характеризуются наиболее существенные её отличительные черты и обусловливающие их факторы.

*Ключевые слова:* **нравственно-эстетическая культура, воспитание, курсанты, военный вуз, образовательный процесс**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках данной работы, может быть обоснована тем, что организация эффективной деятельности по обучению и воспитанию будущих офицеров в образовательной среде современного военного вуза представляется многим исследователям и практикам (А.Н. Гребенкин [1], И.А. Алехин, Е.И. Федак [2], С.В. Волков [3]) затруднённой или невозможной вне опоры на исторический опыт, накопленный в данной области предыдущими поколениями военных педагогов. Действительно, деятельность, направленная на формирование основных её составляющих, имеет в нашей стране богатую историю.

Различные её аспекты становились объектами пристального интереса учёных (Н.И, Привалов [4], А.В. Попов [5], И.А. Алёхин, В.Н. Осташкин, В.П. Жуковский [6], П.А. Зайончковский [7]). Анализ их трудов позволил нам сделать важный промежуточный вывод о том, что на протяжении большей части истории нашей страны и её вооружённых сил духовно-нравственное воспитание воинов базировалось на традиционных ценностях.

При этом период между период 1917 и 1991 гг. тесно связан с созданием централизованной системы воспитания нравственно-эстетической культуры у курсантов и слушателей военно-учебных заведений различного уровня. Последовавший за ним временной промежуток с 1992 г. по настоящее время оказался сопряжён с определённой девальвацией традиционных ценностей в сознании наших современников. Эта проблема встала особенно остро в силу необходимости интенсификации борьбы обновлённой России против внешних и внутренних врагов. Это, в свою очередь, потребовало пристального анализа достижений, сделанных на поприще воспитания будущих офицеров в советское время. Его попытка осуществлена на страницах статьи.

Ввиду вышеизложенного, цель исследования мы можем определить следующим образом: выявить наиболее характерные для советского периода тенденции в развитии системы воспитания у курсантов военных вузов нравственно-эстетической культуры.

Задачи, которые следует решить для достижения данной цели:

– определить основные особенности формирования духовно-нравственных качеств военнослужащих Красной Армии (в т. ч. командного состава) в первые годы её существования (1918–1920);

– охарактеризовать состояние соответствующей деятельности в период 1920-х–1930-х гг. и то, как наметившиеся в этот период тенденции повлияли на духовно-нравственные качества курсантов и командиров – участников Великой Отечественной войны;

– рассмотреть систему духовно-нравственного воспитания будущих офицеров, сложившуюся в послевоенный период.

Научная новизна статьи заключается в определении наиболее характерных для советского периода тенденций в развитии системы формирования нравственно-эстетической культуры у курсантов военных вузов.

Теоретическая значимость сводится к теоретическому анализу результатов изучения процесса развития деятельности по воспитанию курсантов военных вузов с 1917 по 1991 г.

Практическая значимость состоит в возможности применения изложенных в статье данных при организации воспитательной работы с будущими офицерами на современном этапе существования системы высшего военного образования.

Применявшиеся при этом методы исследования включали историко-педагогический анализ советской системы воспитания нравственно-эстетической культуры у курсантов военных вузов, а также метод исторической актуализации соответствующей проблемы.

Создание в 1918 г. Рабоче-крестьянской Красной армии (РККА), утверждают исследователи (Н.И. Привалов [4], П.А. Зайончковский [7], С.Г. Максимов [8]), было связанно с рядом преобразований, коренным образом изменивших систему воспитания нравственно-эстетической культуры. Отныне формирование у будущих офицеров системы духовных ценностей осуществлялось по преимуществу в русле новой коммунистической идеологии.

Безусловно, следует рассмотреть точку зрения С.В. Волкова [3], в соответствии с которой столь масштабное переформатирование сознания членов российского офицерского корпуса, трансформация их ментальных установок и устойчивых мыслительных стереотипов не могла произойти в одночасье. Процесс этот характеризовался таким чертами, как нелинейность, большая протяжённость во времени и структурная сложность. Тем более интересным для нас становится опыт его организаторов, в качестве которых выступали Институт военных комиссаров, а также Главное политическое управление с подчинёнными ему политическими управлениями и отделами, а также замполиты, партийные и комсомольские организации. А.В. Попов [5] указывает, что в рассматриваемый период также оформились два основных принципа воспитания нравственно-эстетической культуры у будущих командиров: классового подхода и партийности.

Реализовывались эти принципы в основном силами функционировавших начиная с 1919 г. полковых клубов и культпросветработников. Помимо ликвидации неграмотности (при сохранении определённой доли дореволюционных кадров комсостав в этот период комплектовался во многом за счёт выходцев из среды рабочих и крестьян с низким уровнем образования [8]) ими осуществлялось также распространение эстетических знаний и навыков, необходимых командирам для приобщения к ним подчинённых.

Наглядное представление о том, сколь пристальное внимание уделялось в рассматриваемый период вопросам формирования у курсантов военных вузов основных компонентов эстетической культуры, могут дать результаты проведённого нами анализа данных [6], касающихся развития функционировавших при РККА культурно-просветительных учреждений (табл. 1).

Таблица 1

Развитие культурно-просветительных учреждений РККА в 1919–1920 гг.

| № | Дата | Количество работающих клубов |
|---|---|---|
| 1. | Первое полугодие 1919 г. | 380 |
| 2. | Второе полугодие 1919 г. | 1300 |
| 3. | Конец 1920 г. | 2400 |

В исследуемый период определённое внимание, по свидетельству ряда авторов (А.Н. Гребенкин [1], И.А. Алехин, Е.И. Федак [2], А.В. Попов [5]), уделялось вопросам разработки и введения в войсках новых знаков различия. Действительно, соответствующая атрибутика до сих пор позиционируется отечественными авторами (С.В. Волков [3], А.В. Попов [5], П.А. Зайчонковский [7]) как важная в плане формирования у будущего комсостава представлений о воинском этикете. В условиях же, когда новая советская Россия переживала процесс становления государственных институтов, будучи при этом вынужденной защищаться как от внешних, так и от внутренних врагов, развитие у курсантов военных вузов стремления реализовывать вводимые формы этикетного поведения, в т. ч. через введения новых знаков различия, было критически важным для выживания страны.

По описанным выше причинам уже в 1918 г. для демонстрации принадлежности к личному составу Красной Армии был утверждён особый нагрудный знак. К этом же году относится введение кокарды для головных уборов командиров. Начиная же с 16 января следующего 1919 г. в Рабоче-Крестьянской Красной Армии официально вводились новые знаки различия. Так как необходимо было дистанцироваться от старой имперской армии и противостоящих РККА сил, то вместо погон использовались знаки нарукавные. Соответствующие атрибуты воинского этикета, отмечают исследователи А.В. Попов [5], И.А. Алёхин, В.Н. Осташкин, В.П. Жуковский [6], А.В. Шляхов [9], внесли существенный вклад в развитие системы, ориентированной на воспитание у будущих командиров военной культуры.

Таким образом, в первые годы существования РККА были сделаны определённые успехи в плане духовно-нравственного развития и воспитания военнослужащих, в т. ч. будущих командиров. С другой стороны, вслед за А.В. Шляховым [9] мы должны отметить, что целостной системы по внедрению соответствующих ценностей к началу следующего периода не сложилось.

В 1920-х–1930-х гг. тенденция, при которой основная ответственность за воспитание нравственно-эстетической культуры у курсантов военных вузов по-прежнему лежала на партийных и культурно-просветительских организациях, сохранялась. Однако рассматриваемый процесс приобрёл также ряд новых черт.

Например, указывают И.А. Алёхин с соавторами [6], ощутимое влияние на формирование такой культуры у будущих командиров стали оказывать складывающиеся начиная с первой половины 1920-х гг. неписаные правила и законы. Курсантам, например, прививался обычай командного состава не пользоваться городским общественным транспортом. Исключение составляли такси и метро. Основная причина этого, указывают исследователи С.В. Волков [3], Н.И, Привалов [4], С.Г. Максимов [8] – позиционирование идеального внешнего вида командира РККА как одной из важнейших его черт. В то же время вид этот в толчее автобусного или трамвайного салона может пострадать.

С первой половины 1920-х вводились также новые наградные знаки: ордена и медали. Это, отмечают исследователи И.А. Алёхин, В.Н. Осташкин, В.П. Жуковский [6], А.В. Шляхов [9], имело большое воспитательное значение. Учреждённые в первые десятилетия существования Советской власти, эти медали и ордена представляли собой важную составную часть атрибутики воинского этикета и, следовательно, формирования у будущих офицеров нравственно-эстетической культуры. Тем самым они, как справедливо отмечает С.Г. Максимов [8], послужили дополнительным фактором укрепления обороноспособности страны.

Далее исследователи А.Н. Гребенкин [1], С.В. Волков [3], И.А. Алёхин, В.Н. Осташкин, В.П. Жуковский [6] указывают, что в период Великой Отечественной войны (ВОВ) такие прививавшиеся в предыдущие десятилетия нравственные и эстетические ценности, как любовь к Родине, преданность партии и советскому народу, храбрость и отвага в целом выдержали испытание. При этом в годы ВОВ важная роль в формировании нравственных ценностей будущих командиров по-прежнему принадлежала комсомольским и партийным организациям. В целях её упрочения постановлением ЦК ВКП(б) (Центральный Комитет Всесоюзной коммунистической партии (большевиков)), вышедшим в октябре 1941 г., армейским партийным организациям разрешалось принимать в партию отличившихся в боях воинов по истечении кандидатского стажа продолжительностью в три месяца [6].

Далее ряд авторов (И.А. Алехин, Е.И. Федак [2], Н.И, Привалов [4], С.Г. Максимов [8]) говорит нам о том, что в период Великой Отечественной войны были учреждены новые ордена с целью поднятия патриотического духа и пропаганды героического прошлого русского народа (табл. 2).

Таблица 2

Ордена, учреждённые в годы ВОВ

| № | Год | Название |
|---|---|---|
| 1. | 1942 | Суворова |
| | | Кутузова |
| | | Александра Невского |
| 2. | 1943 | Богдана Хмельницкого трёх степеней |
| | | Орден «Победа» |
| | | Орден «Славы» трёх степеней |
| 3. | 1944 | Ушакова |
| | | Нахимова |

При этом, как указывают исследователи И.А. Алёхин, В.Н. Осташкин, В.П. Жуковский [6], С.Г. Максимов [8], ряд аспектов воспитания нравственно-эстетической культуры у будущих офицеров претерпел в годы ВОВ существенные изменения.

Например, на страницах воинских уставов, изданных в довоенный период, нашла своё отражение упоминаемая некоторыми авторами (А.Н. Гребенкин [1], С.В. Волков [3], П.А. Зайчонковский [7], С.Г. Максимов [8]) древняя традиция, согласно которой командир и/или комиссар должны сражаться в первых рядах для поднятия боевого духа бойцов. Безусловно, в предыдущие эпохи развития

военного дела в нашей стране такое их поведение было не просто оправданным, но и необходимым. Оно придавало частям и соединениям монолитность, показывало солдатам пример воинской доблести, а значит, во многом способствовало достижению русским войском тех славных побед, что были на веки запечатлены в его истории. К тому же в отсутствии средств связи, позволявших дистанционно управлять войсками в бою, «делай как я» зачастую оказывалось единственным технически возможным приёмом передачи приказов.

Но уже в первые месяцы Великой Отечественной войны ход боевых действий доказал низкую эффективность таких форм поведения. Во-первых, возросшая мощь стрелкового оружия и военной техники, накопленный опыт их применения превратили нахождение командира в первых рядах в лучший способ его потерять, а значит, «обезглавить» воинское соединение. Во-вторых, благодаря успехам, сделанным за предшествовавший период, в деле боевой и политической подготовки личного состава отпала необходимость в постоянной поддержке его воинской доблести через личный пример. В-третьих, благодаря развитию средств связи «делай как я» перестало быть единственным возможным путём трансляции необходимой информации. При учёте соответствующих факторов в октябре 1942 г. был издан приказ «О совершенствовании тактики наступательного боя и о боевых порядках подразделений, частей и соединений». Им прямо запрещалось подобное «геройство».

А.В. Шляхов [9] также отмечает, что в годы ВОВ потребовали пересмотра и появившиеся в предыдущий период знаки различия и отличия. Их реформирование было подчинено двум целям:

– укрепление единоначалия;
– память о лучших этикетных традициях российского воинства, во многом, как уже говорилось, бывших причинами его славных побед.

По этой причине в 1943 г. были учреждены погоны как знаки отличия. Всеми военнослужащими и особенно офицерами, как отмечается в исследованиях на соответствующую тематику (А.Н. Гребенкин [1], А.В. Попов [5], И.А. Алёхин, В.Н. Осташкин, В.П. Жуковский [6], А.В. Шляхов [9]), это нововведение было встречено с большим энтузиазмом.

В послевоенные годы обучение и воспитание будущих офицеров строилось, конечно, во многом на опыте, накопленном за период Великой Отечественной войны. При этом, указывает С.Г. Максимов [8], окончательно сформировался основополагающий принцип их подготовки, заключавшийся в том, чтобы учить будущий командный состав лишь тому, что понадобится ему в ходе грядущей войны. Решениями съездов ВКП(б), КПСС (Коммунистическая партия Советского Союза), ВЛКСМ (Всесоюзный ленинский коммунистический союз молодёжи), приказами и директивами Министра обороны определялись конкретные, связанные с воспитанием нравственно-эстетической культуры задачи в соответствии с конкретной социокультурной и политической обстановкой в стране. Вместе с тем, как отмечают И.А. Алехин и Е.И. Федак [2], существовало представление и о базовых нравственно-эстетическими качествах, подлежащих формированию у курсантов. В их число входили следующие:

– правдивость и честность;
– смелость и решительность;
– интернационализм;
– социалистический патриотизм;
– верность Боевому Знамени;
– войсковое товарищество;
– нравственная чистота.

Естественно, что в условиях эскалации глобального противостояния двух систем и связанных с этим изменений в техническом отношении Вооруженных сил (ВС) и Военно-морского флота (ВМФ) СССР обучение и воспитание военнослужащих, в т. ч. курсантов, претерпели определённые изменения. Введении в армии и флоте оружия не в последнюю очередь сказалось на воинском этикете. Внимание, по словам ряда авторов (Н.И. Привалов [4], А.В. Попов [5], С.Г. Максимов [8], А.В. Шляхов [9]), было во многом сосредоточено на тех этикетных нормах, что непосредственно связаны с несением будущими офицерами боевого дежурства. К ним, указывает А.В. Шляхов [9], относились правила заступления на боевое дежурство, его окончания, а также подведения итогов.

Далее исследователи (И.А. Алехин, Е.И. Федак [2], С.В. Волков [3]) утверждают, что в рассматриваемый период определённый импульс процессу развития норм и правил воинского этикета придало принятие новых уставов. Воспитательную нагрузку, указывает С.В. Волков [2], продолжали нести ордена, медали, знаки отличия. Они стимулировали советских воинов, вдохновляли их на ратный труд. Кроме того, большое внимание при формировании у курсантов военных вузов рассматриваемых качеств в послевоенный период начало уделяться ещё двум аспектам.

Во-первых, нельзя было оставить без внимания подвиги бойцов и командиров в годы ВОВ. С целью фиксации памяти о них имена героев стали навечно заносить в списки частей и военных учебных заведений.

Во-вторых, эскалация глобального противостояния социалистической и капиталистической систем потребовала повышения эффективности решения задач коммунистического воспитания слушателей и курсантов военно-учебных заведений. Для этого при них стали создаваться кафедры марксизма-ленинизма [9]. Было уделено внимание и кадрам, ответственным за воспитательную работу: начиная с 1967 г. организовывались военные вузы, ориентированные на подготовку для армии и флота политических работников. Как отмечается исследователями тех лет, в максимальной степени учитывалась специфика их деятельности в различных родах и видах войск [8].

Подводя итог рассмотрению основных тенденций, влиявших на процесс развития системы воспитания у курсантов военных вузов нравственно-эстетической культуры в советский период, скажем в первую очередь о том, что создание РККА в 1918 г. было связанно с рядом преобразований, коренным образом изменивших систему воспитания её будущих командиров. Отныне формирование у будущих офицеров системы духовных ценностей осуществлялось в рамках коммунистического воспитания. Ответственность за него лежала главным образом на партийных и культурно-просветительских структурах.

Соответствующая тенденция сохранялась и в межвоенный период. Однако к 1920-м–1930-м гг. относится также ряд существенных изменений в данной области. Связаны они были прежде всего с принятием в среде командного состава ряда традиций и неписаных законов, а также созданием новой советской атрибутики – знаков различия и наград. Этими тенденциями определялся ход формирования у курсантов нравственно-эстетической культуры и в период ВОВ. Однако в условиях военного времени было доказано устаревание ряда этикетных форм, а сами они подвергнуты пересмотру.

В послевоенные годы процессы обучения и духовно-нравственного воспитания курсантов военных вузов строились на опыте войны. С другой стороны, и в данном случае мы можем наблюдать трансформацию этикетных норм. В их ряду особую важность приобрели те, что связаны с несением боевого дежурства. Также были реорганизованы политическая и психологическая подготовка курсантов и слушателей.

Таким образом, поставленная в работе цель была выполнена, обоснована научная новизна исследования, считаем, что данное исследование представляет интерес для педагогов, занимающихся организацией воспитательной работы с будущими офицерами в системе высшего военного образования. Автор считает, что работа имеет свою перспективу в дальнейших исследованиях в области изучения системы нравственно-эстетического воспитания курсантов военных вузов.

Библиографический список


1. Гребенкин А.Н. Военно-учебные заведения в России в начале XVIII в. *Russian Journal of Education and Psychology.* 2012; № 10: 28.
2. Алехин И.А., Федак Е.И. *История педагогики.* Москва, 2019.
3. Волков С.В. *Русский офицерский корпус.* Москва: Военное издательство, 1993.
4. Привалов Н.И. *Изучение теоретических аспектов формирования нравственных ценностей дружинного войска как профилактика деструктивных проявлений в современных условиях:* материалы 15 Всероссийской научно-практической конференции. Коломна: ГАОУ ВПО «МГОСТИ», 2015: 308–311.
5. Попов А.В. *Генезис, формирование и развитие системы ценностей военной интеллигенции России (X – начало XX вв.).* Диссертация ... доктора исторических наук. Москва, 2012
6. Алёхин И.А., Осташкин В.Н., Жуковский В.П. Исторический опыт воспитания ненависти к немецким захватчикам у военнослужащих армии и флота в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 годы). *Мир образования – образование в мире.* 2024; № 4 (96): 29–44.
7. Зайончковский П.А. *Самодержавие и русская армия на рубеже XIX–XX столетий. 1881-1903.* Москва: Мысль, 1973.
8. Максимов С.Г. *Русские воинские традиции.* Москва: Вече, 2015.
9. Шляхов А.В. *Совершенствование воспитательной деятельности военных учреждений культуры части (гарнизона).* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2001.


References


1. Grebenkin A.N. Voenno-uchebnye zavedeniya v Rossii v nachale XVIII v. *Russian Journal of Education and Psychology.* 2012; № 10: 28.
2. Alehin I.A., Fedak E.I. *Istoriya pedagogiki.* Moskva, 2019.
3. Volkov S.V. *Russkij oficerskij korpus.* Moskva: Voennoe izdatel'stvo, 1993.
4. Privalov N.I. *Izuchenie teoreticheskih aspektov formirovaniya nravstvennyh cennostej druzhinnogo vojska kak profilaktika destruktivnyh proyavlenij v sovremennyh usloviyah:* materialy 15 Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kolomna: GAOU VPO «MGOSTI», 2015: 308–311.
5. Popov A.V. *Genezis, formirovanie i razvitie sistemy cennostej voennoj intelligencii Rossii (X – nachalo XX vv.).* Dissertaciya ... doktora istoricheskih nauk. Moskva, 2012

6. Alehin I.A., Ostashkin V.N., Zhukovskij V.P. Istoricheskij opyt vospitaniya nenavisti k nemeckim zahvatchikam u voennosluzhaschih armii i flota v gody Velikoj Otechestvennoj vojny (1941-1945 gody). *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire.* 2024; № 4 (96): 29–44.
7. Zajonchkovskij P.A. *Samoderzhavie i russkaya armiya na rubezhe XIX–XX stoletij. 1881-1903.* Moskva: Mysl', 1973.
8. Maksimov S.G. *Russkie voinskie tradicii.* Moskva: Veche, 2015.
9. Shlyahov A.V. *Sovershenstvovanie vospitatel'noj deyatel'nosti voennyh uchrezhdenij kul'tury chasti (garnizona).* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2001.

*Статья поступила в редакцию 30.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-315-317

***Leneva T.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Finance University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: telenyova@fa.ru*

**METHODICAL FRAMEWORK FOR PATRIOTIC UPBRINGING DURING COMPUTER SCIENCE LESSONS IN THE CONTEXT OF THE PRESENT GLOBAL CHALLENGES.** The article reflects possibilities of incorporating patriotic upbringing into the computer science classes under the condition of social digital transformation and globalization. Computer science has a significant potential for integrating patriotic upbringing in the educational process through an innovative approach in organizing classes by providing facts related to the national science history and achievements of the Russian IT companies. Methodical recommendations to incorporate patriotic upbringing in computer science classes have been developed based on the analysis of the federal legislation and the psychology and pedagogical studies. The author proposes to introduce historical facts reflecting achievements of national science, technology, culture and art in preparation of practical tasks in the basic computer science training process. Thus, the proposed method contributes to the deepening of subject knowledge as well as to the formation of harmoniously developed and socially responsible student personalities.

*Key words:* **school system of education, digital transformation, harmonious development of human personality, content of learning tasks, patriotic upbringing in computer science classes**

***Т.Е. Ленёва,** канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: telenyova@fa.ru*

# МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

В статье рассматриваются возможности реализации патриотического воспитания на уроках информатики в условиях цифровой трансформации общества и глобализации. Информатика обладает значительным потенциалом для интеграции патриотического воспитания в образовательный процесс посредством реализации методического подхода к организации занятий через отбор фактологического материала, связанного с историей отечественной науки и достижениями российских IT-компаний. На основе анализа государственной законодательной и психолого-педагогической литературы разработаны методические рекомендации по реализации патриотического воспитания на уроках информатики. Автором предлагается обучать основам информатики с использованием практических задач, содержательным аспектом которых могут быть исторические факты достижений отечественной науки и техники, культуры и искусства. Таким образом, предлагаемая методика способствует не только углублённому изучению предметных знаний, но и формированию гармонично развитой и социально ответственной личности учащегося.

*Ключевые слова:* **система школьного образования, цифровизация, гармоничное развитие личности, содержание учебных задач, патриотическое воспитание на уроках информатики**

Модернизация российской системы образования в условиях цифровой трансформации общества требует комплексного подхода к воспитанию подрастающего поколения. Современные школьники сталкиваются с рядом вызовов: цифровой зависимостью, информационной перегрузкой, необходимостью формирования этики и морали в цифровом пространстве, а также ликвидацией барьеров доступа к цифровым ресурсам.

В этих условиях возрастает роль школы и педагогов, которые должны передавать знания, формировать у обучающихся гражданскую позицию и национальное самосознание не только на внеклассных мероприятиях, на уроках истории, обществознания, литературы, а также на уроках дисциплин естественно-научного цикла, таких как информатика, что и обусловливает актуальность исследования.

Цель статьи заключается в исследовании и разработке содержания и методических подходов к организации патриотического воспитания на уроках школьной информатики.

Задачи исследования: провести анализ проблемы реализации патриотического воспитания школьников в российской системе образования в контексте вызовов современности; проанализировать современную психолого-педагогическую, методическую литературу по проблеме исследования; разработать методические рекомендации по интеграции патриотического воспитания в процесс обучения информатике.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были выявлены существующие вызовы реализации патриотического воспитания современной молодёжи, разработаны методические рекомендации по реализации патриотического воспитания посредством отбора фактологического материала содержания учебных задач школьного курса информатики.

Теоретическая значимость заключается в выявлении потенциала уроков информатики для патриотического воспитания школьников через методический отбор содержания учебных заданий, основанных на фактологическом материале истории развития отечественной науки и техники.

Практическая значимость состоит в разработке методических рекомендаций по организации патриотического воспитания на уроках информатики.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы: анализ научной литературы по проблеме исследования; анализ авторского опыта реализации патриотического воспитания на уроках информатики.

Национальная система образования охватывает ряд сложных аспектов обучения школьников вследствие быстрого технологического развития и изменений в социальной среде, включая зависимость от гаджетов, избыток информации с противоречивой и неточной информацией, воспитание культуры поведения в цифровом обществе в рамках законодательства, изменение роли семьи и школы путем повышения уровня подготовки учителей.

Одной из актуальных проблем воспитания школьников в контексте глобальных вызовов нашего времени является патриотическое воспитание в условиях быстрого изменения культурных ориентиров, направленное на формирование у молодых людей чувства гордости за свою страну, ответственности перед обществом и страной.

Патриотическое образование занимает центральное место в образовательном и социальном процессе интеграции молодежи в социальную жизнь России и способствует формированию целостной личности, способной к конструктивному взаимодействию с обществом и активным действиям на благо государства. Это эффективное средство противодействия негативным проявлениям современности, таким как индивидуализм, эгоцентризм и консьюмеризм, отрицание национальной культуры.

Патриотическое воспитание является одной из ключевых задач государственной политики Российской Федерации, что подчёркнуто в обращении В.В. Путина к деятелям науки, технологий и гуманитарной деятельности: «…идеалы патриотизма настолько глубоки и сильны, что никому и никогда не удавалось и не удастся перекодировать Россию, переделать под свои форматы» [1].

Рассмотрим правовую основу для реализации целей патриотического воспитания в современной государственной системе образования.

Конституция Российской Федерации содержит важные положения, касающиеся структуры государства, и определяет права и обязанности граждан: описывается право на свободу мысли и выражения (статья 29), право каждого гражданина на доступ к культурным ценностям и ответственность за сохранение историко-культурного наследия страны (статья 44) [2].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ определяет основные аспекты функционирования государственной системы образования, формулирует ее главные цели и задачи, а также устанавливает, что при разработке образовательных программ необходимо учитывать специфику национальных и региональных традиций, уделять внимание развитию духовно-нравственных ориентиров и формированию чувства социальной ответственности (статья 12) [3].

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) закладывают основу для формирования национальной идентичности и обеспечивают

правовую основу для патриотического воспитания в рамках системы образования. Законы и нормативные акты определяют ключевые принципы, стратегические цели и конкретные методы реализации. Кроме того, они устанавливают сферы ответственности для всех участников образовательного процесса, чтобы соответствовать установленным требованиям и достигать запланированных результатов [4].

Согласно итогам опросов Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), большинство россиян считают приоритетным сохранять и развивать традиции и культуру своей страны, ставя на лидирующие позиции крепкую семью (68%), историческую память (33%), гордость за страну, а также права и свободы человека (по 30%) [5].

В Указе Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» закреплено следующее: патриотизм – это ценность, способствующая консолидации общества, а также его непрерывному развитию [6].

В 2021 году заработал Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». В рамках данного проекта осуществляется совершенствование воспитательной деятельности в образовательных учреждениях, включая как общее, так и профессиональное образование.

Основные достижения проекта на сегодняшний день:

– 38,65% граждан России приняли участие в проекте;

– внедрены рабочие программы, направленные на воспитание, в планирование каждой образовательной организации;

– более 1,7 миллиона человек, значительная часть которых – дети и молодежь, участвуют во всероссийских и межрегиональных мероприятиях патриотической направленности;

– свыше 4,5 миллионов участников были вовлечены в мероприятия взаимодействия между поколениями с целью обеспечения преемственности;

– проведено 188 мероприятий, направленных на популяризацию отечественной истории России и т. д. [7].

В публикациях ряда авторов рассмотрены истоки патриотизма в разные периоды становления государственности России и определена роль государства и власти как организующего начала патриотического воспитания в системе ценностей для формирования патриотизма в современных условиях [8], рассмотрены подходы к патриотическому воспитанию обучающихся, основанные на взаимном сотрудничестве школы, семьи и общественных организаций [9], рассмотрены пути интеграции патриотических тем в организацию проектной деятельности при изучении математики и информатики [10].

Тем не менее в современной российской образовательной практике есть определённое противоречие: с одной стороны, существует высокий общественный спрос на патриотические инициативы, а с другой – не хватает реализованных образовательных ресурсов и методов, которые позволяют интегрировать патриотическое образование не только в содержание преподавания истории, науки и литературы, но и, в частности, в дисциплины естественно-научного цикла, например, информатику. Такой подход способствует целостному взгляду на взаимосвязь между различными аспектами жизни человека и государства и повышает осведомленность о важных аспектах истории и культуры в изучении науки.

Понятие «патриотического воспитания на уроках информатики» может показаться неприменимым для реализации в классно-урочной системе современной школы, но существующие образовательные подходы и использование цифровых технологий открывают новые возможности для такой интеграции.

В процессе подготовки и проведения уроков информатики учитель опирается на структуру, содержание и требования ФГОС, рабочих программ, поурочного планирования и другой документации. Но при этом важна роль личности педагога и содержательная наполненность каждого учебного занятия.

Например, в большинстве методических пособий используются фиктивные данные, которые не имеют практической ценности в качестве содержимого электронных таблиц и образовательных баз данных, например: «Сотрудники завода», «Суточный рацион семьи», «Успеваемость школьников», что вызывает отсутствие эмоциональной поддержки. Интерес студентов к учебным материалам негативно сказывается на эффективности процесса обучения [11].

Эффективным решением данной проблемы является разработка учебных заданий, при выполнении которых школьники осознают реальную ценность создаваемых ими баз данных и возможность их дальнейшего применения, например, для систематизации историко-культурной информации, связанной с развитием отечественной вычислительной техники. Такой подход способствует не только освоению технических навыков, но и формированию интереса к предмету и осмыслению вклада отечественных учёных в мировую науку.

Таким образом, нами был предложен новый подход к организации процесса изучения темы «Базы данных» на примере построения базы данных «История отечественных ЭВМ». «При построении базы данных «История отечественных ЭВМ» подбор фактографического материала представляет интерес не только как набор познавательной информации из биографий ученых или характеристик первых ЭВМ, но также способствует созданию факта приоритета отечественной вычислительной техники в мировом масштабе на определённом этапе её развития.

Предлагаемый нами для наполнения базы данных историко-научный материал является также перспективным для анализа тенденций в области становления существующей вычислительной техники. К примеру, возможно проследить, как двоичная система постепенно вытесняла все остальные, как увеличивался объем оперативной памяти, проанализировать динамику увеличения производительности ЭВМ» [12].

При изучении других тем школьной программы, например, программирования различных информационных систем, важно использовать не просто информацию, а достоверные факты, которые могли бы реализовывать вспомогательные цели учебной дисциплины. В качестве учебных заданий возможно предлагать создание программ, например, моделирующих работу старинных механизмов, таких как часы-куранты или механизмы башенных часов Кремля. При изучении графики и мультимедиа можно предлагать учащимся создание презентаций или анимационных роликов о национальных праздниках, памятных датах или культурных объектах, где наряду с освоением возможностей информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) учащиеся будут знакомиться с интересными фактами и обычаями. При разработке сетевых проектов основой учебных заданий может стать создание специализированных образовательных платформ, где школьники могут изучать историю своей страны, её культурное наследие, а также современные достижения.

На уроках информатики интересным может быть рассказ о российских компаниях и информационных проектах, цифровые продукты и решения которых имеют успех на международной арене, а также практическое применение их продуктов, таких как:

– одна из крупнейших в мире поисковых систем Яндекс с технологиями искусственного интеллекта (голосовой помощник Алиса, система распознавания речи и компьютерного зрения), автор беспилотных автомобилей;

– антивирусная защита компьютеров и мобильных устройств Kaspersky Lab, проводящая регулярные исследования в области киберпреступлений как основу для разработки новых методов защиты;

– владелец социальных сетей и мессенджеров, а также игровых платформ Mail.ru Group (ВКонтакте и Одноклассники, Warface и Skyforge);

– Интернет-порталы и сервисы Rambler&Co (новостной портал Rambler, поисковая система Rambler, разработка различных программных продуктов).

Таким образом, учащиеся будут осознавать, что предмет информатика изучается с целью дальнейшего прикладного применения в других предметных отраслях.

Методы и подходы к проведению уроков информатики, ставящих вспомогательной, но немаловажной целью патриотическое воспитание могут быть следующими:

1) создание совместных проектов, связанных с изучением истории отечественной вычислительной техники в России, начиная с первой в СССР и континентальной Европе ЭВМ МЭСМ (Малой электронной счётной машины), разработанной творческим коллективом под руководством С.А. Лебедева в конце 1940-х – начале 1950-х гг., а также проведение исследований в области ИКТ;

2) рассмотрение реальных примеров из практики российских IT-компаний, их достижений и слабых мест, обсуждение решений, принятых российскими специалистами;

3) приглашение специалистов из ведущих российских компаний и научных институтов для проведения занятий и мастер-классов, посвященных актуальным вопросам цифровой экономики и технологического прогресса;

4) проведение соревнований и конкурсов по программированию, киберспорту и информационным технологиям, направленных на выявление способных учеников и поощрение их стремления к успеху;

5) разработка учебных пособий и методических рекомендаций, содержащих факты о вкладе России в развитие информатики и цифровых технологий.

Подводя итоги, отметим, что информатика, будучи одним из самых динамично развивающихся направлений школьного образования, предоставляет широкие возможности для формирования у учеников понимания роли и значения национальных достижений в науке и технологиях, а также осмысления важности защиты цифрового суверенитета страны. Такой подход позволяет не только углубить понимание предмета, но и сформировать у учащихся чувство гордости за достижения своей страны, что является важным аспектом патриотического воспитания.

Анализ современных проблем общества периода глобализации, цифровой трансформации определяет ключевые задачи патриотического воспитания, выступающего не только в качестве элемента образовательной системы, но и как фактор, способствующий формированию и устойчивому развитию государственности Российской Федерации, готовой противостоять вызовам окружающего мироустройства.

Правовая основа патриотического воспитания закреплена в Конституции РФ, Федеральном законе «Об образовании», а также в федеральных государственных образовательных стандартах. Эти документы определяют необходимость формирования у школьников духовно-нравственных ориентиров, гражданской ответственности и уважения к национальным традициям.

Патриотическое воспитание на практике реализуется посредством федеральных проектов и инициатив, направленных на активное вовлечение молодежи. Однако существует явное противоречие: несмотря на высокий общественный спрос на патриотические инициативы, методы интеграции патриотического воспитания в научные дисциплины, включая информатику, остаются недостаточно разработанными.

Изучение современной психологической, педагогической и методической литературы показало, что патриотическое воспитание остается недостаточно развитым в рамках образования в области информатики. В то же время этот аспект особенно актуален в контексте стремительного развития цифровых технологий и мог бы сыграть ключевую роль в образовательном процессе, поскольку способствует развитию учащихся не только в самой области предмета, но и в социальной ответственности, национальной идентичности и уважении к национальным научным достижениям.

В данной статье представлены методические рекомендации для преподавателей информационных технологий, направленные на интеграцию патриотического воспитания в учебный процесс путем разработки заданий, имеющих практическую значимость и историко-культурную направленность. Вместо стандартных абстрактных примеров предлагается использовать материалы, отражающие историю развития российской компьютерной техники, биографии выдающихся ученых и достижения российских IT-компаний. Такой подход не только способствует расширению знаний учащихся в области программирования, баз данных, мультимедиа и сетевых технологий, но и прививает чувство национальной гордости и уважения к научному наследию и современным достижениям.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Считаем, что разработанный нами подход позволяет продолжить исследования, связанные с патриотическим воспитанием школьников. Работа представляет интерес для педагогов и методистов, интересующихся организацией патриотического воспитания на уроках.

Библиографический список


1. *Стенографический отчёт о церемонии вручения Государственных премий Российской Федерации.* Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/49697
2. *Конституция Российской Федерации.* Available at: http://www.constitution.ru
3. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
4. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.* Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413, с изменениями и дополнениями от 12 февраля 2025 г. Available at: https://base.garant.ru/70188902
5. Традиционные ценности: ожидание и реальность. *ВЦИОМ новости.* Available at: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/tradicionnye-cennosti-ozhidanie-i-realnost
6. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.* Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906
7. *Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации».* Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot
8. Суслов М.Г. Государство как организатор патриотического воспитания и как ценность для патриотического воспитания. *Альманах Пермского военного института войск национальной гвардии.* 2021; № 3 (3): 143–154. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvo-kak-organizator-patrioticheskogo-vospitaniya-i-kak-tsennost-dlya-patrioticheskogo-vospitaniya
9. Прибыльнова П.А. Патриотическое воспитание учащихся на основе взаимодействия школы, семьи и организаций. *Скиф.* 2023; № 10 (86): 257–260. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/Patrioticheskoe-vospitanie-uchaschihsya-na-osnove-vzaimodeystviya-shkoly-semi-i-obschestvennyh-organizatsiy
10. Миронова Т.И., Носачева Н.В. Патриотическое воспитание на уроках математики и информатики в эпоху цифровых технологий. *Профессиональная ориентация.* 2025; № 3: 100–104. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-na-urokah-matematiki-i-informatiki-v-epohu-tsifrovyh-tehnologiy
11. Щепакина Т.Е. *Совершенствование обучения базам данных и системам управления базами данных на основе клиент-серверных технологий (на примере курса информатики общеобразовательной школы).* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
12. Щепакина Т.Е. Методика изучения СУБД Access в процессе моделирования, создания и работы над базой данных «История отечественных ЭВМ». *Компьютерные инструменты в образовании.* 2003; № 5: 42–49. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-izucheniya-subd-access-v-protsesse-modelirovaniya-sozdaniya-i-raboty-nad-bazoy-dannyh-istoriya-otechestvennyh-evm


References


1. *Stenograficheskij otchet o ceremonii vrucheniya Gosudarstvennyh premij Rossijskoj Federacii.* Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/49697
2. *Konstituciya Rossijskoj Federacii.* Available at: http://www.constitution.ru
3. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
4. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413, s izmeneniyami i dopolneniyami ot 12 fevralya 2025 g. Available at: https://base.garant.ru/70188902
5. Tradicionnye cennosti: ozhidanie i real'nost'. *VCIOM novosti.* Available at: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/tradicionnye-cennosti-ozhidanie-i-realnost
6. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej.* Ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 № 809. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906
7. *Federal'nyj proekt «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii».* Available at: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot
8. Suslov M.G. Gosudarstvo kak organizator patrioticheskogo vospitaniya i kak cennost' dlya patrioticheskogo vospitaniya. *Al'manah Permskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii.* 2021; № 3 (3): 143-154. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvo-kak-organizator-patrioticheskogo-vospitaniya-i-kak-tsennost-dlya-patrioticheskogo-vospitaniya
9. Pribyl'nova P.A. Patrioticheskoe vospitanie uchaschihsya na osnove vzaimodejstviya shkoly, sem'i i organizacij. *Skif.* 2023; № 10 (86): 257-260. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/Patrioticheskoe-vospitanie-uchaschihsya-na-osnove-vzaimodeystviya-shkoly-semi-i-obschestvennyh-organizatsiy
10. Mironova T.I., Nosacheva N.V. Patrioticheskoe vospitanie na urokah matematiki i informatiki v `epohu cifrovyh tehnologij. *Professional'naya orientaciya.* 2025; № 3: 100-104. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-na-urokah-matematiki-i-informatiki-v-epohu-tsifrovyh-tehnologiy
11. Schepakina T.E. *Sovershenstvovanie obucheniya bazam dannyh i sistemam upravleniya bazami dannyh na osnove klient-servernyh tehnologij (na primere kursa informatiki obscheobrazovatel'noj shkoly).* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2006.
12. Schepakina T.E. Metodika izucheniya SUBD Access v processe modelirovaniya, sozdaniya i raboty nad bazoj dannyh «Istoriya otechestvennyh `EVM». *Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii.* 2003; № 5: 42-49. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-izucheniya-subd-access-v-protsesse-modelirovaniya-sozdaniya-i-raboty-nad-bazoy-dannyh-istoriya-otechestvennyh-evm


*Статья поступила в редакцию 01.02.26*

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-317-322

***Romanenko N.M.,*** *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: rimn4@yandex.ru*

**DEVELOPING PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES IN POWER ENGINEERING MASTER'S STUDENTS DURING RESEARCH ACTIVITIES.** The article addresses current issues related to developing sought-after professional and personal qualities in power engineering master's students. This development focuses on analytical skills, engineering thinking, and technological literacy, aimed at solving professional problems in the face of global challenges. Within the legal framework, the author documents the relevance of developing updated qualities in future energy specialists within the master's program, including the findings of domestic and international scholars. Noting the high importance of developing professional and personal qualities, the author concludes that modern power engineering master's students bear a heavy burden of responsibility for the future well-being of the country and the achievement of technological sovereignty, which require the development of a range of professional and personal qualities. To address the stated research objectives, a theoretical and methodological analysis of the essence and content of the professional and personal qualities of a Master's degree student in the energy sector is presented in the context of new employer requirements. A content analysis was used to identify the most essential characteristics of a Master's degree student in the energy sector, the development of which is presented through the method of experimental work and the implementation of the author's course "Fundamentals of Scientific Research Activity of a Master's Degree Student in the Energy Sector." Using the experimental method, the author was able to demonstrate the effectiveness of the implemented course and demonstrate prospects for further development of this topic. The article concludes: the obtained control results for the levels of professional and personal qualities show a certain trend, but are far from 100% consistent, which dictates further promising development of the stated problem.

*Key words:* **development, professional and personal qualities, Master's degree students in the energy sector, research activities, components, experimental work, energy sector**

***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*

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ МАГИСТРАНТОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ В ХОДЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье поднимаются актуальные вопросы формирования востребованных профессионально-личностных качеств магистрантов-энергетиков. В магистерской подготовке автор значительную роль отводит научной-исследовательской деятельности, в ходе которой развиваются аналитические навыки, инженерное мышление, технологическая грамотность, направленные на решение профессиональных задач в условиях мировых глобальных вызовов. В рамках нормативно-правовой базы автор документально подтверждает актуальность формирования обновленных качеств будущего специалиста энергетической области, в том числе привлекая высказывания отечественных и зарубежных ученых. Отмечая высокую степень значимости развития профессионально-личностных качеств, делается резюме, что на современных магистрантов энергетической специальности ложится большое бремя ответственности за будущее благополучие страны, достижение технологического суверенитета, требующие развития комплекса профессионально-личностных качеств. С целью разрешения поставленных исследовательских задач представлен теоретико-методологический анализ сути и содержания профессионально-личностных качеств магистранта-энергетика в контексте новых требований работодателей. Привлеченный контент-анализ позволил выделить наиболее сущностные характеристики магистранта-энергетика, развитие которых представлено через метод опытно-экспериментальной работы и внедрение авторского курса «Основы научно-исследовательской деятельности магистранта-энергетика». С помощью педагогического эксперимента автору удалось доказать эффективность внедренного авторского курса и показать перспективы развития проблемы. В заключении статьи сделан вывод: полученные контрольные результаты по уровням профессионально-личностных качеств имеют определенную динамику, но далекую от 100% результатов, что диктует дальнейшее перспективное развитие заявленной проблематики.

*Ключевые слова:* **формирование, профессионально-личностные качества, магистранты-энергетики, научно-исследовательская деятельность, компоненты, опытно-экспериментальная работа, энергетическая сфера**

Актуальность развития востребованных профессионально-личностных качеств будущих энергетиков в ходе магистерской подготовки трудно переоценить. Это обусловлено тем, что современные магистранты оказываются на старте своей карьеры, впервые пытаются понять специфику и особенности своей профессиональной деятельности. В магистерской подготовке значительная роль отводится научной-исследовательской деятельности, в ходе которой развиваются аналитические навыки, инженерное мышление, технологическая грамотность, направленные на решение профессиональных задач. Обучение в магистратуре дает выпускникам диплом специализированного высшего образования, предусматривая подготовку и последующую защиту диссертационного исследования согласно постановлению № 1302 [1]. Особенно это актуально для магистрантов энергетической области в связи с тем, что энергетическая всемирная система достаточно подвижна, изменчива в условиях глобальных вызовов, перестройки логистических путей, что требует обновленных профессионально-личностных качеств и компетенций будущих специалистов, обеспечивающих решение профессиональных задач [2, с. 48–64]. Будущим специалистам энергетической области предстоит работать и строить карьеру в одной из базовых отраслей промышленности, от которой зависит работа всех других смежных сфер и в целом национальной экономики. Министр энергетики РФ отметил, что перед страной стоят стратегические задачи: достижение технологического суверенитета и технологического лидерства [3]. Энергоснабжение дает свет и тепло в дома, учебные учреждения, больницы, офисы, промышленные предприятия. В этой связи «топливно-энергетический комплекс любой страны должен быть суверенным, независимым, обеспечивать надежную подачу энергии во все субъекты хозяйственный деятельности необходимым объемом при любой угрозе или чрезвычайных ситуациях» [4, с. 4–7]. Надежную подачу энергии и суверенность энергетической области любой страны смогут обеспечить только те специалисты, которые обладают должным уровнем развития профессионально-личностных качеств, связанных с научной практикой и инновационными технологиями.

Необходимость обновления профессионально-личностных качеств будущего специалиста в условиях всеобщей цифровизации, внедрения искусственного интеллекта, инновационных энергосберегающих технологий подтверждают и зарубежные ученые. Структура энергопотребления постепенно трансформируется в «диверсифицированную энергетическую структуру» [5, с. 2407–2421], которая будет использовать различные источники энергии, новую логистику для снижения давления только на один ресурс. Благодаря этому рынок труда подвержен сильным изменениям и предъявляет новые требования к претендентам для работы в компаниях. Меняется логистика, цепочки поставок, что требует новых компетенций и профессионально-личностных качеств специалистов. «Растет спрос на высококвалифицированных и легко адаптирующихся сотрудников» [6, с. 255–275].

В этой связи трансформируется вся система профессиональной магистерской подготовки, основанной на инновационных технологиях, научной практике, определяющих в будущем эффективную структуру энергопотребления и сообразно ей развитие новых профессионально-личностных качеств. Во главу угла профессиональной подготовки магистрантов ставятся не только теоретические и научные знания, но и практические умения выпускников, ориентированные на работу с современным оборудованием, новыми технологиями и инновациями. Солтани Б., Дональд В.Э. отмечают, что «сообщества практиков представляют различные контексты в рамках ландшафта трудоустройства и будущей практики специалистов … практические результаты трудоустройства исходят из подробного информирования о сути практики и требований работодателей» [7, с. 1340–1353].

О творческой и научной составляющей магистерской подготовки пишут британские ученые. «Успехи британской системы высшего образования, в том числе магистратуры, во многом обусловлены гибкой системой действующих стандартов, которые не подавляют *творческую активность* университетов, а позволяют поддерживать высокий научно-практический уровень магистерских программ» [8].

Таким образом, на современных магистрантов энергетической специальности ложится большое бремя ответственности за будущее благополучие страны, достижение технологического суверенитета, требующие развития профессионально-личностных качеств.

Цель статьи заключается в теоретико-прикладном обосновании влияния и роли внедренного авторского курса «Основы научно-исследовательской деятельности магистранта-энергетика» на развитие профессионально-личностных качеств.

Цель определила следующие исследовательские задачи: осуществить теоретико-методологический анализ сути и содержания обновленных профессионально-личностных качеств магистранта-энергетика; через контент-анализ выделить обновлённые профессионально-личностные качества будущего энергетика; убедиться в результативности разработанного авторского курса.

Для достижения цели и разрешения задач были использованы следующие исследовательские методы: *теоретические*: анализ отечественной и зарубежной литературы, который позволил выявить наиболее важные и обновленные профессионально-личностные качества магистранта-энергетика; *синтез и обобщение*, позволяющие подытожить полученные результаты исследования и сделать перспективный запрос на разработку заявленной проблематики; *прикладные:* наблюдение, анкетирование магистрантов-энергетиков, ранжирование, сравнительно-сопоставительный анализ сформированности уровней профессионально-личностных качеств, доказывающих эффективность внедренного авторского курса «Основы научно-исследовательской деятельности магистранта-энергетика»; *математические*: использование средней величины, позволяющей упростить сложные наборы чисел в виде одного значения.

Научная новизна заключается в теоретическом анализе проблемы развития профессионально-личностных качеств магистрантов-энергетиков в условиях глобальных вызовов с обновленным компонентным составом: *профессиональными качествами* (умение устранять неисправности, анализировать причины; способность к поисковой активности в осуществлении инновационной деятельности, поиск научных новшеств, технологий, минимизирующих риск производственных сбоев; обладание научно-исследовательскими навыками, технологиями искусственного интеллекта (ИИ)) и *личностными качествами* (добросовестность при выполнении профессиональных научных проектов и задач, соблюдение норм научной этики, объективность и ответственность, стремление к решению проблем научными методами, обеспечение надежности своей работы через внедрение инноваций; дисциплинированность, умение работать в команде; патриотизм как желание защищать интересы своей страны, наращивать мощности для достижения энергетического и технологического суверенитета). Доказана эффективность внедренного авторского курса «Основы научно-исследовательской деятельности магистранта-энергетика» и его влияние на развитие профессионально-личностных качеств магистрантов-энергетиков.

Таблица 1

Ведущие профессионально-личностные качества будущего специалиста в области энергетики

| № | Авторы | Цитирование |
|---|---|---|
| 1. | С.Н. Савинков | надежность, способность быстро интерпретировать, логически объяснять задачу |
| 2. | Г.И. Камалова, Ю.М. Гришаева, Н.Л. Аграпонова, Н.А. Лебедева | потребности, интересы, мировоззрение и убеждения, моральные качества, исследовательские навыки, активность и мотивация участия в научных проектах и умение защищать полученные результаты |
| 3. | А.О. Туфанов, Л.В. Резинкина, А.А. Моштаков | кругозор, обширные знания, чтобы грамотно эксплуатировать атомные станции, гидроэлектростанции, тепловые станции |
| 4. | А.В. Чурсина | решать нестандартные инженерные задачи на стыке предметных областей |
| 5. | Л.М. Андрюхина, Б.Н. Гузанов, С.В. Анахов | понимание основных концепций, принципов и практик, лежащих в основе функционирования энергетических систем и технологий |
| 6. | С.М. Кулдина, А.И. Назаров, Н.А. Кулдин | внимательность к деталям, способность к произвольной концентрации внимания, к распознаванию небольших отклонений параметров технологических процессов от заданных значений |
| 7. | Characteristics Statement, Master's Degree | творческая активность университетов, позволяющая поддерживать высокий уровень магистерских программ |
| 8. | Jackson D., Michelson G. | Профессиональная идентичность как вектор карьерной траектории магистрантов |

Теоретическая значимость определяется вкладом в профессиональную подготовку студентов магистерского уровня, в методологию и методику педагогической науки в рамках обоснования проблемы влияния научно-исследовательской деятельности на магистрантов на старте карьеры в рамках развития профессионально-личностных качеств.

Практическая значимость состоит в разработке экспериментальной программы, охватывающей этапы констатации, преобразования и контроля, позволяющие не только выявить начальный уровень сформированности профессионально-личностных качеств, но и подтвердить эффективность внедренного авторского элективного курса «Основы научно-исследовательской деятельности магистранта-энергетика» в ходе обучения магистрантов; был предложен диагностический инструментарий для определения начального уровня профессионально-личностных качеств с последующим перспективным развитием данных качеств через подбор инновационных технологий и техник. Для решения практических задач осуществлялся постоянный мониторинг, отслеживающий данные относительно профессионально-личностных качеств и научно-исследовательской деятельности магистрантов, подтвердивший результативность предпринятых действий со стороны автора предложенного курса.

Профессионально-личностные качества магистрантов в разное время становились объектом исследования различных научных публикаций и более серьезных исследований: коллективных монографий, диссертаций. Профессионально-личностные качества будущего энергетика представляют собой, с одной стороны, комплекс личностных характеристик, отвечающих за инициативность, ответственность, активность, коммуникативность во взаимоотношениях и деловом общении с коллегами. С другой – профессиональные качества есть совокупность профессиональных компетенций, ЗУНов (знаний, умений, навыков), важных для выполнения профессиональных задач. То есть личностные качества – это сугубо личностные индивидуальные особенности специалиста, определяющие узнаваемый стиль коммуникации и делового взаимодействия. Профессиональные и личностные качества неразделимы, составляют суть и вектор карьерной траектории магистрантов. Именно магистерская подготовка позволяет осознать выбранный профессиональный путь, углубить знания, умения и навыки в определенной области.

Ученые пишут, что «современные условия функционирования энергетического производства предъявляют повышенные и все возрастающие требования к персоналу. Изучение профессионально важных качеств персонала в энергетике является в настоящее время актуальным и практически значимым. Недостаточно изученным остается вопрос о специфике индивидуально-психологических характеристик, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности в энергетической отрасли» [9, с. 223–233]. С помощью *контент-анализа* представим ведущие профессионально-личностные качества будущего специалиста в области энергетики (табл. 1).

С.Н. Савинков отмечает такие важные личностные характеристики будущего специалиста энергетической области, как «надежность, способность быстро интерпретировать, логически объяснять задачу, особенно в условиях дефицита информации, от которых зависит своевременность принятия решения» [10, с. 202–210]. Потребности, интересы, мировоззрение и убеждения, а также моральные качества будущего специалиста, работающего в области энергетического производства, отмечают другие авторы [11, с. 95–97]. Не менее важными являются такие профессионально-личностные качества будущего энергетика, как «адаптивная устойчивость личности в выбранном ею конкретном виде деятельности, моральные качества и ответственность» [12, с. 930–946]. Согласимся с А.О. Туфановым, утверждающим, что для будущего энергетика очень важны «кругозор, обширные знания, чтобы грамотно эксплуатировать такие сложные системы, как атомные станции, гидроэлектростанции, тепловые станции» [13, с. 2–17]. Про способность энергетика решать нестандартные инженерные задачи на стыке предметных областей физики, информатики, математики, электротехники, искусственного интеллекта пишет А.В. Чурсина в своей работе [14, с. 263–268]. Как профессиональное качество будущего энергетика авторами отмечается «понимание основных концепций, принципов и практик, лежащих в основе функционирования энергетических систем и технологий, понимание генерации, передачи, хранения и потребления энергии» [15, с. 12–48].

О том, что будущий специалист должен быть внимательным к деталям, способным к произвольной концентрации внимания, к распознаванию небольших отклонений параметров технологических процессов от заданных значений по различным признакам, пишет ряд авторов в своей публикации «Практико-ориентированная подготовка энергетиков в условиях реализации концепции непрерывного образования» [16, с. 22–30]. И, безусловно, магистранты, нацеленные на работу в энергетической области, должны обладать определенной адаптивностью к будущей профессии в соответствии с особенностями данной деятельности. Зарубежные исследователи отмечают, что магистерская подготовка углубляет и развивает и профессиональную идентичность как связь с будущей профессией, и осознание ее особенностей, а для многих магистрантов обучение – это анализ своего карьерного старта, так как большой процент магистрантов уже задействованы в практическом освоении выбранной профессии [17, с. 101–118].

Исходя из перечня предложенных профессионально-личностных качеств, на наш взгляд, остались за бортом такие важные качества, как инженерное мышление, технологическая грамотность, ответственность, моральные качества, патриотизм как отстаивание на международной арене энергетических интересов России.

В рамках курса «Основы научно-исследовательской деятельности магистранта-энергетика» был разработан технологический комплекс, техники, тренинги и упражнения, эффективно развивающие профессионально-личностные качества будущего энергетика (табл. 2).

Таблица 2

Компонентный состав профессионально-личностных качеств магистранта-энергетика

| № | Профессионально-личностные качества | Показатели и критерии | Технологии, методы, техники, тренинги и упражнения |
|---|---|---|---|
| 1. | *Профессиональные качества:* инженерное мышление, технологическая грамотность, творчество, поиск и внедрение инновационных технологий | умение устранять неисправности, анализировать причины, способность к поиску новшеств, обладание научно-исследовательскими навыками, технологиями ИИ, IT-навыками: знание программирования контроллеров, работы с SCADA-системами, способность к анализу больших объемов данных, умение видеть матрицу и взаимосвязь элементов | проектирование, создание нового продукта, Машинное обучение (Machine Learning), платформы на основе машинного обучения, делающие научный прогноз новым техникам потребления энергии |
| 2. | *Личностные качества:* ответственность, моральные качества, патриотизм как отстаивание на международной арене энергетических интересов России | добросовестность при выполнении профессиональных научных проектов и задач, соблюдение норм научной этики, объективность и ответственность, стремление к решению проблем научными методами, обеспечение надежности своей работы через внедрение инноваций, дисциплинированность, умение работать в команде, патриотизм как желание защищать интересы своей страны | Технологии: «Пример ученого как подвиг» – изучение биографий отечественных ученых, посвятивших свою жизнь науке и обществу; «Доверительный диалог»; тренинг «Наука и культура как духовная часть общества» |

Определив обновленный состав профессионально-личностных качеств будущего специалиста энергетической области, мы сделали акцент на инженерном мышлении, ответственности, моральных качествах, патриотизме, что в предыдущих исследованиях отмечено не было и что представляет интерес работодателей в специалистах нового типа.

Для соответствия современной научной практике на производстве важно овладеть соответствующими профессиональными и личностными качествами, компетенциями, технологиями, что может обеспечить и обеспечивает элективная подготовка магистерских программ. В течение последних 5-ти лет в МГИМО в рамках магистерской подготовки читается курс «Основы научно-исследовательской деятельности магистранта-энергетика», в рамках которого магистранты знакомятся с будущей профессией, ее научными основами, методологией и методами, инновационными технологиями, способствующими сохранению высокого уровня энергетической обеспеченности и конкурентоспособности на рынке труда, суверенности и технологичности отечественной энергетической сферы.

*Базой исследования* стали магистранты-энергетики Международного института энергетической политики и дипломатии (МИЭП) Московского государственного института международных отношений (МГИМО) в составе 35 человек, составивших экспериментальную группу (ЭГ). Эксперимент проходил с 2023 по 2025 учебный годы. Помня о том, что магистранты, на старте карьеры пришедшие на первый курс, уже обладают определенным уровнем профессионально-личностных качеств и задействованы на практике, то первой задачей опытно-экспериментальной работы стало выявление начального уровня составленных профессионально-личностных качеств. Был осуществлен опрос студентов, отражающий в ответах тот или иной уровень инженерного мышления и технологической грамотности. Больше 90% уже имели опыт или продолжали работать в российских энергетических компаниях (ПАО «НК Роснефть», ООО «Газпром энергохолдинг», «ПАО «Россети», ООО «Сибирская генерирующая компания» и др.). Авторский опросник «Твои профессиональные качества», выявляющий уровень инженерного мышления и технологической грамотности, включал такие вопросы, как: Приходилось ли Вам в ходе профессиональной деятельности прибегать к анализу рабочих неисправностей? (Да/Нет); Приходилось ли Вам осуществлять поиск и находить технологии, минимизирующие риск рабочих сбоев? (Да/Нет); Использовались ли Вами ИИ-технологии в системном анализе? (Да/Нет); Известна ли Вам SCADA-система? (Да/Нет) и так далее (всего 40 вопросов).

Успешность выполнения задания оценивалась по ключу, далее присваивался уровень *профессиональных качеств*: ответившим положительно на 30–40 вопросов присваивался высокий уровень профессиональных качеств; от 15 до 29 – средний уровень; от 5 до 14 – низкий уровень.

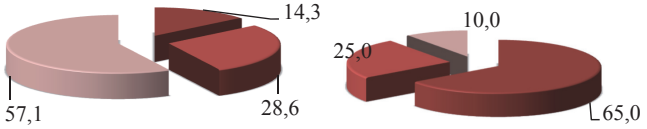



Рис. 1. Числовые показатели сформированности профессиональных и личностных качеств магистрантов 2 курса МИЭП на констатирующем этапе (2023–2024 уч. год)

Нужно констатирровать, что ни один магистрант не ответил положительно на все 40 вопросов. Из 35 магистрантов высокий уровень показали 5 студентов, что составило 14,3%; к среднему уровню было отнесено 10 магистрантов ЭГ или 28,6%. Остальных магистрантов мы отнесли к низкому уровню, что составило 57,1%.

В рамках обследования *личностных качеств* магистранты также были опрошены с помощью авторского опросника «Твой характер», включающего следующие вопросы: Приходилось ли Вам нарушать производственную дисциплину (опоздание на рабочее место)? (Да/Нет); Плагиат чужих достижений для Вас является нарушением нравственности? (Да/Нет); Часто ли Вы нарушаете данное слово? (Да/Нет); Считаете ли Вы невыполнение обещаний нормой поведения? (Да/Нет); Вы когда-нибудь испытывали чувства стыда от неправильного поступка? (Да/Нет); Считаете ли Вы, что будете отстаивать интересы своей компании на рынке энергетики? (Да/Нет) и так далее (всего 55 вопросов). Обследование личностных качеств магистрантов, ответивших положительно («Да»), показало более позитивные данные: магистрантов, обладающих высоким уровнем личностных качеств, оказалось 65%; средний уровень показали 25% и 10% были отнесены к низкому уровню сформированности моральных качеств и ответственности.

Затем был применен метод диаграмм для графической демонстрации числовых и логических связей полученных данных по сформированности профессиональных и личностных качеств магистрантов 2-го года обучения на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы (рис.1).

Получив результаты уровней профессионально-личностных качеств магистрантов 2 курса, мы перешли к формирующему этапу, суть которого состояла во внедрении авторского курса «Основы научно-исследовательской деятельности магистранта-энергетика», в рамках которого внедрялись инновационные технологии, проводились тренинги по духовно-нравственной культуре, патриотическому воспитанию и решались ситуационные профессиональные задачи. Магистранты в течение учебного года упражнялись и наращивали технологическую грамотность, развивали инженерное мышление и участвовали в различных воспитательных мероприятиях, способствующих повышению уровня профессионально-личностных качеств. К началу третьего курса магистратуры мы прибегли к повторному опросу респондентов с целью выявить, насколько изменился уровень профессионально-личностных качеств и произошло ли обогащение понимания и осознания будущей профессии. Использовались те же опросники (констатирующий этап), в которых магистранты попытались ответить на вопросы спустя учебный экспериментальный период. Нужно констатировать, что на заключительном этапе в рамках развития профессиональных качеств из 35 магистрантов высокий уровень показали 25 студентов (71,5%) против 14,3% на констатирующем этапе, что показывает разницу в сторону повышения почти на 60%. К среднему уровню было отнесено 7 магистрантов ЭГ или 20%, что показало динамику в сторону уменьшения магистрантов среднего уровня и их «перетекание» в группу высокого уровня. Остальные магистранты были отнесены к низкому уровню, что составило 8,5% против 57,1% на констатирующем этапе с разницей более 48%. В результате обследования магистрантов на предмет личностных качеств мы также получили значительный прирост: высокий уровень показали 85,2% студентов, что улучшило показатель на 20,2%. Средний уровень магистрантов уменьшился на 15,5% за счет того, что многие из них стали обладать высоким уровнем сформированности моральных, нравственных качеств, стали чувствовать и демонстрировать большую ответственность за исполнение своих профессиональных обязанностей. Полученные результаты получили значительное приращение, однако они также еще далеки от 100% результата, что наталкивает на продолжение формирующей деятельности с магистрантами в рамках развития как профессиональных, так и личностных качеств, отвечающих в целом за профессиональную подготовку магистра энергетической отрасли (табл. 3).

Таблица 3

Результаты обследования профессиональных и личностных качеств магистрантов ЭГ на констатирующем и контрольном этапах опытной работы

| Уровни профессионально-личностных качеств | Личностные качества | | Профессиональные качества | |
|---|---|---|---|---|
| | Констатирующий этап (в %) | Контрольный этап (в %) | Констатирующий этап (в %) | Контрольный этап (в %) |
| Высокий уровень | 65,0 | 85,2 | 14,3 | 71,5 |
| Средний уровень | 25,0 | 9,5 | 28,6 | 20,0 |
| Низкий уровень | 10,0 | 5,3 | 57,1 | 8,5 |

Для большей наглядности в разности полученных результатов применим метод диаграмм (рис. 2).

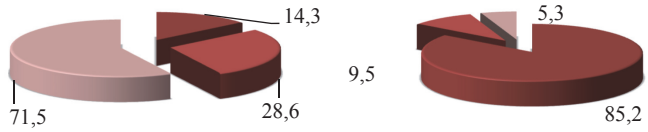



Рис. 2. Числовые показатели сформированности профессиональных и личностных качеств магистрантов 3 курса МИЭП на констатирующем и контрольном этапах (2024–2025 уч. год)

Осуществив сравнительно-сопоставительный анализ, мы пришли к выводу, что внедренный авторский курс «Основы научно-исследовательской деятельности магистранта-энергетика» достаточно результативный и активно влияет на профессионально-личностные качества магистранта и в целом качественно улучшает профессиональную подготовку будущего специалиста.

Завершая исследование, отметим, что актуальность формирования у магистрантов целенаправленно обновляемых профессионально-личностных качеств в свете глобальных вызовов и необходимости достижения Россией технологического суверенитета доказана через привлечение не только нормативно-правовой базы, но и высказываниями отечественных и зарубежных ученых. Осуществленный теоретико-методологический анализ сути и содержания профессиональ-

но-личностных качеств магистранта-энергетика вывел на мысль о том, что прежний перечень качеств магистранта-энергетика не всегда учитывает развитие его ответственности, моральных качеств, патриотизма, желания защищать интересы России на энергетическом мировом рынке. В этой связи в обновлённый состав вошли духовно-нравственные качества магистранта-энергетика, отвечающие современным запросам работодателей. Привлечение метода контент-анализа позволило выявить наиболее главные характеристики и черты современного энергетика и нацелиться на решение прикладных задач статьи. Опытно-экспериментальная работа доказала не только эффективность внедренного авторского курса и значительное повышение уровня профессионально-личностных качеств будущего энергетика, но позволила выявить перспективные направления дальнейших исследований данной проблематики.

Таким образом, вузами, предлагающими магистерскую подготовку в России и за рубежом, накоплен определенный опыт в рамках профессиональной подготовки магистров различных направлений, требующий масштабирования на другие образовательные организации.

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Считаем, что полученные результаты будут представлять интерес для преподавателей и магистрантов как в теоретическом, так и в практическом плане.

В рамках перспективных исследований данной проблематики можно наметить следующие: развитие у будущих специалистов способности к стратегическому управлению; внедрение программ ИИ и технологий компьютерной безопасности; разработка авторских элективных курсов, касающихся научно-исследовательской деятельности и научного проектирования.

Библиографический список


1. *Об утверждении порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры.* Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 27 ноября 2024 г. № 821. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=503133
2. Стенников В. Проблемы устойчивого развития энергетики мира, России и регионов в условиях глобальных вызовов. *Энергетическая политика*. 2026; № 1 (216): 48–64. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50220317&ysclid=mnbmgmg48z980781654
3. *Выступление Министра энергетики РФ С.Е. Цивилева на марафоне «Знание. Наука»*. 2025; 30 октября. Available at: https://m.ok.ru/group/61452899975413/topic/160543004460533?ysclid=mnbjmvzojs41915125
4. Великороссов В.В., Карякин А.М., Рясин В.И. Роль электроэнергетики в обеспечении экономической безопасности страны. *Вестник Ивановского государственного энергетического университета*. 2005; Выпуск 2: 4-7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-elektroenergetiki-v-obespechenii-ekonomicheskoy-bezopasnosti-strany/viewer
5. Wu Yingga, Huang Yanli, Dong Jihong, Li Junmeng, Yan Qingwu. Comparative analysis of master and doctoral postgraduate training process in global mining institutions. *Interactive Learning Environments*. 2025; № 33 (3): 2407–2421.
6. Grant M., Hanlon C., Young J.A. The Graduate Employability Cycle of Learning: Preparation, Practice, and Presentation. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*. 2024; № 15 (1): 255-275. Available at: https://eric.ed.gov/?id=EJ1446402
7. Soltani B., Donald W.E. A landscape of practice approach to enhance employability: insights from domestic and international postgraduates. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. 2024; № 14 (6): 1340–1353. Available at: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/HESWBL-11-2023-0320/full/html
8. Characteristics Statement, Master's Degree, 2015. *UK Quality Code for Higher Education Part A: Setting and maintaining academic standards*. 2015; September. Available at: http://www. qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Masters-Degree-Characteristics-15.pdf
9. Ворона О.А., Короченко Т.Ю. Роль личностных особенностей в профессиональной деятельности оперативного персонала энергетической отрасли. *Гуманитарный вектор*. Серия: Педагогика, психология. 2012; № 1 (29): 223–233. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-lichnostnyh-osobennostey-v-professionalnoy-deyatelnosti-operativnogo-personala-energeticheskoyotrasli?ysclid=mnbmm0k3xd466068123
10. Савинков С.Н. Проблема изучения надежности как личностно-профессионального качества личности в психологической науке. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019; Т. 7, № 2: 202–210. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-izucheniya-nadezhnosti-kak-lichnostno-professionalnogo-kachestva-lichnosti vpsihologicheskoy nauke?ysclid=mnbmp3kcrf424352737
11. Камалова Г.И., Гришаева Ю.М., Аграпонова Н.Л., Лебедева Н.А. К вопросу о совершенствовании научно-исследовательской подготовки в магистратуре по направлению «электроэнергетика и электротехника. *Вестник Международной академии наук. Русская секция*. 2022; Выпуск 1: 95–98. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49530318&ysclid=mnbmqoqcro663811597
12. Nazarov A.I., Ershova N.Y., Prokhorova E.I., & Ekimova T.A. Network Form Development to Implement Life-Long Education. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2020: 930-946. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44182433&ysclid=mnbmsq8sms104756711
13. Туфанов А.О., Резинкина Л.В., Моштаков А.А. Инновационная модель развития регионального научно-технического и инженерного образования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2023; № 4 (44): 1–15. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-model-razvitiya-regionalnogo-nauchno-tehnicheskogo-i-inzhenernogo-obrazovaniya
14. Чурсина А.В. Подготовка кадров для наукоемких производств в системе непрерывного образования. *Известия Саратовского университета. Новая серия*. Серия: Социология. Политология. 2021; № 21 (3): 263–268.
15. Андрюхина Л.М., Гузанов Б.Н., Анахов С.В. Инженерное мышление: векторы развития в контексте трансформации научной картины мира. *Образование и наука*. 2023; № 25 (8): 12–48. Available at: https://www.elibrary.ru/item. asp?id=54664260
16. Кулдина С.М., Назаров А.И., Кулдин Н.А. Практико-ориентированная подготовка энергетиков в условиях реализации концепции непрерывного образования. *Открытое образование*. 2025; Т. 29, № 3: 22–30. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannaya-podgotovka-energetikov-v-usloviyah-realizatsii-kontseptsii-nepreryvnogo-obrazovaniya?ysclid=mnbmyehx9n800335262
17. Jackson D., Michelson G. Career trajectories of Master's degree students: Preparing for the future of work. *Graduate Employability Across Contexts, Springer*. 2019: 101–118.


References


1. *Ob utverzhdenii poryadka priema na obuchenie po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury.* Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 27 noyabrya 2024 g. № 821. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=503133
2. Stennikov V. Problemy ustojchivogo razvitiya `energetiki mira, Rossii i regionov v usloviyah global'nyh vyzovov. `*Energeticheskaya politika*. 2026; № 1 (216): 48-64. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50220317&ysclid=mnbmgmg48z980781654
3. *Vystuplenie Ministra `energetiki RF S.E. Civileva na marafone «Znanie. Nauka»*. 2025; 30 oktyabrya. Available at: https://m.ok.ru/group/61452899975413/topic/160543004460533?ysclid=mnbjmvzojs41915125
4. Velikorossov V.V., Karyakin A.M., Ryasin V.I. Rol' `elektro`energetiki v obespechenii `ekonomicheskoj bezopasnosti strany. *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo `energeticheskogo universiteta*. 2005; Vypusk 2: 4-7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-elektroenergetiki-v-obespechenii-ekonomicheskoy-bezopasnosti-strany/viewer
5. Wu Yingga, Huang Yanli, Dong Jihong, Li Junmeng, Yan Qingwu. Comparative analysis of master and doctoral postgraduate training process in global mining institutions. *Interactive Learning Environments*. 2025; № 33 (3): 2407-2421.
6. Grant M., Hanlon C., Young J.A. The Graduate Employability Cycle of Learning: Preparation, Practice, and Presentation. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*. 2024; № 15 (1): 255-275. Available at: https://eric.ed.gov/?id=EJ1446402
7. Soltani B., Donald W.E. A landscape of practice approach to enhance employability: insights from domestic and international postgraduates. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. 2024; № 14 (6): 1340-1353. Available at: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/HESWBL-11-2023-0320/full/html
8. Characteristics Statement, Master's Degree, 2015. *UK Quality Code for Higher Education Part A: Setting and maintaining academic standards*. 2015; September. Available at: http://www. qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Masters-Degree-Characteristics-15.pdf
9. Vorona O.A., Korochenko T.Yu. Rol' lichnostnyh osobennostej v professional'noj deyatel'nosti operativnogo personala `energeticheskoj otrasli. *Gumanitarnyj vektor*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2012; № 1 (29): 223-233. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-lichnostnyh-osobennostey-v-professionalnoy-deyatelnosti-operativnogo-personala-energeticheskoyotrasli?ysclid=mnbmm0k3xd466068123
10. Savinkov S.N. Problema izucheniya nadezhnosti kak lichnostno-professional'nogo kachestva lichnosti v psihologicheskoj nauke. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2019; T. 7, № 2: 202-210. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-izucheniya-nadezhnosti-kak-lichnostno-professionalnogo-kachestva-lichnosti vpsihologicheskoynauke?ysclid=mnbmp3kcrf424352737
11. Kamalova G.I., Grishaeva Yu.M., Agraponova N.L., Lebedeva N.A. K voprosu o sovershenstvovanii nauchno-issledovatel'skoj podgotovki v magistrature po napravleniyu «`elektro`energetika i `elektrotehnika. *Vestnik Mezhdunarodnoj akademii nauk. Russkaya sekciya*. 2022; Vypusk 1: 95-98. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49530318&ysclid=mnbmqoqcro663811597
12. Nazarov A.I., Ershova N.Y., Prokhorova E.I., & Ekimova T.A. Network Form Development to Implement Life-Long Education. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2020: 930-946. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44182433&ysclid=mnbmsq8sms104756711

13. Tufanov A.O., Rezinkina L.V., Moshtakov A.A. Innovacionnaya model' razvitiya regional'nogo nauchno-tehnicheskogo i inzhenernogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2023; № 4 (44): 1-15. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-model-razvitiya-regionalnogo-nauchno-tehnicheskogo-i-inzhenernogo-obrazovaniya
14. Chursina A.V. Podgotovka kadrov dlya naukoemkih proizvodstv v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya*. Seriya: Sociologiya. Politologiya. 2021; № 21 (3): 263-268.
15. Andryuhina L.M., Guzanov B.N., Anahov S.V. Inzhenernoe myshlenie: vektory razvitiya v kontekste transformacii nauchnoj kartiny mira. *Obrazovanie i nauka*. 2023; № 25 (8): 12-48. Available at: https://www.elibrary.ru/item. asp?id=54664260
16. Kuldina S.M., Nazarov A.I., Kuldin N.A. Praktiko-orientirovannaya podgotovka `energetikov v usloviyah realizacii koncepcii nepreryvnogo obrazovaniya. *Otkrytoe obrazovanie*. 2025; T. 29, № 3: 22-30. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannaya-podgotovka-energetikov-v-usloviyah-realizatsii-kontseptsii-nepreryvnogo-obrazovaniya?ysclid=mnbmyehx9n800335262
17. Jackson D., Michelson G. Career trajectories of Master's degree students: Preparing for the future of work. *Graduate Employability Across Contexts, Springer*. 2019: 101-118.

*Статья поступила в редакцию 30.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-322-325

***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*
***Paskar O.V.,*** *senior instructor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: o.paskar@inno.mgimo.ru*

**INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A FACTOR IN DEVELOPING PROGNOSTIC COMPETENCE IN ECONOMICS STUDENTS.** The article studies the role of innovative educational technologies in the formation of prognostic competence in students majoring in economics. In the context of digital transformation and the acceleration of socio-economic processes, the training of specialists capable not only of analyzing data but also of identifying development trends, modeling possible scenarios, and making decisions under conditions of uncertainty becomes particularly important. The aim of the study is to provide a theoretical justification and an experimental verification of the effectiveness of innovative educational technologies as a factor in the formation of prognostic competence among students of economic programs. The paper presents the results of a pedagogical experiment, which included diagnostic, formative, and control stages. It has been established that the use of foresight technologies contributes to the development of students' analytical and prognostic thinking. The obtained results can be used in the development of educational programs and academic courses aimed at enhancing analytical and prognostic skills of economics students.
*Key words:* **prognostic competence, innovative educational technologies, foresight technologies, economic education, forecasting, digital economy**

***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*
***О.В. Паскарь,*** *ст. преп., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации», г. Москва, E-mail: o.paskar@inno.mgimo.ru*

# ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ПРОГНОЗУ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Статья посвящена исследованию роли инновационных образовательных технологий в формировании способности к прогнозированию у студентов экономического профиля. В условиях цифровой трансформации экономики и ускорения социально-экономических процессов особую значимость приобретает подготовка специалистов, которые способны не просто анализировать данные, но выявлять тенденции, моделировать возможные сценарии развития событий и принимать решения в условиях неопределенности. Исследование посвящено теоретическому обоснованию и опытно-экспериментальной проверке эффективности инновационных образовательных технологий как фактора формирования способности к прогнозированию у студентов экономических направлений подготовки. В работе представлены результаты педагогического эксперимента, включающего констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Установлено, что применение форсайт-технологий способствует развитию аналитического и прогностического мышления студентов. Полученные результаты могут быть использованы при разработке образовательных программ и учебных дисциплин экономического профиля.
*Ключевые слова:* **прогностическая компетенция, инновационные технологии в обучении, форсайт-технологии, экономическое образование, прогнозирование, цифровая экономика**

Актуальность исследования обусловлена динамичными изменениями, происходящими в современной мировой экономике. С усилением динамики социально-экономических процессов и ростом неопределенности все большую роль в профессиональной деятельности экономистов начинают играть аналитические и прогностические умения. В условиях цифровизации становится недостаточным лишь анализировать текущие экономические явления. Сегодня специалист экономического профиля должен уметь выявлять тенденции, предугадывать возможные направления их развития и учитывать различные варианты событий при принятии решений. В связи с этим растет необходимость подготовки студентов, способных работать в условиях неопределенности и быстро ориентироваться в меняющейся экономической среде [1–15].

Важно подчеркнуть, что современная система высшего образования ориентирована на формирование у обучающихся комплекса профессиональных компетенций, позволяющих им эффективно действовать в подобных условиях. Одной из таких компетенций выступает способность к прогнозированию, заключающаяся в умении анализировать экономические данные, выявлять закономерности и строить вероятностные модели развития процессов.

Как отмечает С.В. Серебренников, «прогностическая компетенция – это способность понимать, предвидеть, оценивать многообразные варианты будущего (возможного, вероятного, желательного), формировать собственное представление о будущем, оценивать возможные последствия действий, учитывая риск, нестабильность, неопределенность, многозадачность, информационное и психологическое давление» [1, с. 85]. Данное определение прогностической компетенции представляется особенно значимым в контексте подготовки будущих экономистов, чья профессиональная деятельность непосредственно связана с анализом сложных экономических процессов, оценкой рисков и принятием решений в условиях нестабильности и неопределенности. Это подтверждается как международными аналитическими отчетами, так и зарубежными исследованиями в области профессионального образования. Так, согласно отчету Всемирного экономического форума "Future of Jobs Report 2025", в секторе финансовых услуг и рынках капитала 41% ключевых профессиональных навыков ожидает полная трансформация к 2030 году. Основными драйверами, согласно отчету, будут цифровизация, активное применение технологий искусственного интеллекта, автоматизация и изменение структуры занятости. В числе наиболее востребованных навыков среди работодателей станут аналитическое мышление, технологическая грамотность, работа с большими данными, адаптивность и креативность [2].

Схожие выводы представлены и в зарубежных исследованиях, посвященных трансформации подготовки специалистов в области учета и финансов. С.А. Хилтон и Н. Макгиган отмечают, что подготовка специалистов в сфере учета и финансов уже не может ограничиваться передачей знаний и приобретением технологических навыков. Современная подготовка должна включать развитие критического мышления, устойчивости к неопределенности, так характерной постковидному периоду, способности к адаптации и принятию решений в условиях быстро меняющейся профессиональной среды [3, с. 1–3].

Использование инновационных образовательных технологий в данном контексте приобретает, на наш взгляд, особо важное значение, поскольку именно инновационные технологии позволяют моделировать реальные профессиональные ситуации, активизировать познавательную деятельность студентов и развивать их аналитическое и прогностическое мышление, тем самым эффективно подготавливая их к будущей профессиональной деятельности. При этом, несмотря на значительное количество исследований, посвященных проблемам профессиональной подготовки будущих экономистов, вопросы формирования способности к прогнозу у студентов средствами инновационных образовательных технологий остаются недостаточно разработанными.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности инновационных образовательных технологий

в процессе формирования способности к прогнозу у студентов экономического профиля.

Объектом исследования является профессиональная подготовка студентов экономического направления.

Предмет исследования – процесс формирования способности к прогнозированию у студентов средствами инновационных образовательных технологий.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

– провести анализ научных источников по проблеме прогностической компетенции;

– уточнить структуру способности к прогнозированию как компонента профессиональной подготовки будущих экономистов;

– определить педагогический потенциал инновационных образовательных технологий;

– разработать и реализовать педагогический эксперимент;

– оценить его результаты.

В ходе исследования применялись следующие методы: *теоретические* (анализ научной литературы, синтез и обобщение научных подходов к проблеме формирования прогностической компетенции; метод классификации, позволивший систематизировать инновационные образовательные технологии) и *прикладные* (опрос, наблюдение, анализ результатов учебной деятельности студентов, педагогический эксперимент).

Научная новизна исследования заключается в уточнении педагогического потенциала инновационных образовательных технологий, в частности, технологии Rapid Foresight как фактора формирования прогностической компетенции у студентов экономического профиля.

Теоретическая значимость исследования определяется расширением научных представлений о механизмах формирования прогностического мышления студентов, а также теоретико-прикладным вкладом в педагогическую науку и методологию.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения полученных результатов в образовательной практике вузов при подготовке специалистов экономического профиля.

В условиях стремительного развития современной экономики способность к прогнозированию приобретает особое значение в профессиональной подготовке специалистов экономического профиля. Экономическая деятельность в значительной степени связана с анализом динамики социально-экономических процессов, оценкой возможных рисков и принятием решений в условиях неопределенности. В этой связи важным направлением образовательного процесса становится формирование у студентов способности к прогнозу как одного из ключевых элементов профессиональной компетентности.

В педагогической науке проблема прогнозирования рассматривается в рамках исследований, посвященных развитию прогностического мышления, аналитических способностей и стратегического видения будущего. Как отмечает И.А. Зимняя, компетентностный подход в образовании ориентирован на формирование у обучающихся способности применять знания в практической деятельности, включая анализ перспектив развития профессиональной сферы и прогнозирование результатов деятельности [4, с. 2–10]. В данном контексте способность к прогнозу выступает как интегративная характеристика личности, включающая систему знаний, умений и навыков, необходимых для анализа и предвидения развития различных процессов.

Схожую мысль высказывает и А.В. Хуторской, подчеркивая важность умения анализировать ситуацию, выявлять закономерности и предвидеть вероятные последствия принимаемых решений [5, с. 1–10].

Некоторые из исследователей отмечают, что прогностическая деятельность не сводится исключительно к использованию аналитических методов. Она требует развитого системного мышления и способности рассматривать явления в совокупности. Так, например, В.А. Луков отмечает, что прогнозирование – это сложный когнитивный процесс, основанный на осмыслении прошлого опыта, анализе текущей ситуации и построении вероятностных моделей будущего развития событий [6, с. 156–173].

Проанализировав большое количество научных исследований, можно заключить, что в структуре прогностической компетенции выделяется несколько взаимосвязанных компонентов.

В первую очередь это *когнитивный компонент*, связанный с наличием у студентов системных представлений о закономерностях функционирования и развития экономических процессов. Он включает знания о методах анализа информации, а также понимание принципов моделирования и прогнозирования социально-экономических явлений.

Далее следует аналитический компонент, который связан со способностью обрабатывать информацию, выявлять тенденции развития экономических процессов, устанавливать причинно-следственные связи между различными факторами и оценивать возможные последствия принимаемых решений. Развитие аналитического компонента предполагает формирование у студентов навыков критического мышления и системного анализа.

Еще одним немаловажным компонентом является *практико-деятельностный* компонент. Он проявляется в способности применять методы прогнозирования в решении профессиональных задач, разрабатывать возможные сценарии развития экономических процессов и принимать решения на основе анализа альтернативных вариантов. Некоторые исследователи также выделяют *ценностно-мотивационный компонент*, который связан с готовностью обучающихся использовать прогностические методы в профессиональной деятельности и осознанием значимости прогнозирования для успешного решения экономических задач [7, с. 102–113; 8, с. 35–48].

Таким образом, способность личности к прогнозу можно рассматривать как комплексное личностно-профессиональное качество, формирование которого требует создания специальных педагогических условий.

Одним из наиболее эффективных средств формирования прогностического мышления студентов является использование инновационных образовательных технологий. Современные образовательные технологии позволяют моделировать реальные профессиональные ситуации, активизировать познавательную деятельность обучающихся и развивать навыки аналитической и прогностической деятельности.

Как отмечает Н.В. Бордовская, инновационные технологии обучения ориентированы на развитие самостоятельности обучающихся, формирование у них способности к анализу информации и принятию обоснованных решений [9, с. 69–102]. В образовательном процессе данные технологии создают условия для активного включения студентов в исследовательскую и аналитическую деятельность.

Особое значение для формирования способности к прогнозу имеет использование технологий, основанных на моделировании будущих ситуаций. К таким технологиям относятся форсайт-технологии, сценарный анализ, проектное обучение, кейс-технологии и деловые игры. Далее представлена таблица корреляционной зависимости компонентного состава способности студента к прогнозу и технологий, способствующих развитию данного качества (табл. 1).

Форсайт-технологии позволяют студентам анализировать долгосрочные тенденции развития экономики, выявлять потенциальные риски и формировать альтернативные сценарии будущего. Как отмечает Н.М. Романенко, «технология форсайта имеет целью не только формирование у студентов прогностической компетенции, но и разработку стратегии развития личности специалиста нового типа с учетом оценки рисков, потенциалов внутренней и внешней среды вуза» [10, с. 17]. Форсайт-технологии широко используются и в международной практике стратегического планирования. В частности, в материалах международного семинара, подготовленных Московской школой управления Сколково совместно с Международной организацией труда, подчеркивается, что применение технологического форсайта позволяет выявлять будущие потребности в профессиональных компетенциях и формировать образовательные стратегии, ориентированные на долгосрочные изменения рынка труда [11, с. 133–144]. Таким образом, использование инновационных образовательных технологий в процессе обучения студентов экономического профиля создает благоприятные условия для формирования прогностического мышления и развития способности к анализу и прогнозированию экономических процессов.

Таблица 1

Корреляционная зависимость компонентов прогностической способности и технологий

| № | Компоненты способности студента к прогнозированию | Показатели способности студента к прогнозированию | Технологии, способствующие развитию способности студента к прогнозу |
|---|---|---|---|
| 1. | *когнитивно-познавательный* | Знания, умения и навыки к самостоятельной репродуктивной деятельности, отражающие направления будущей профессии | форсайт-технологии, сценарный анализ, машинное обучение (линейная регрессия, нейросети, градиентный бустинг) |
| 2. | *практико-деятельностный* | способность применять умения, навыки и знания в практической деятельности, умение прогнозировать практические решения | проектное обучение, кейс-технологии, искусственный интеллект и блокчейн, прогнозирование спроса, оптимизация процессов |
| 3. | *ценностно-мотивационный* | наличие ценностных ориентаций, интереса к профессии, готовность исполнять экономические задачи, стремление к самосовершенствованию и нацеленность на достижение успеха | деловые и имитационные игры, «Монополии» для грамотных инвестиций и правильного распределения бюджета, «Первопроходцы» как экономическое освоение земель, строительство городов, освоение ресурсов |

Современное высшее образование характеризуется активным внедрением инновационных образовательных технологий, направленных на развитие самостоятельности обучающихся, их критического и аналитического мышления.

По мнению Н.В. Бордовской, инновационные технологии обучения позволяют «создать условия для активного включения студентов в процесс познания и формирования профессионально значимых компетенций» [9, с. 69–102].

В условиях цифровой трансформации экономики особую значимость приобретают технологии, ориентированные не только на усвоение знаний, но и на развитие способности к анализу и прогнозированию социально-экономических процессов.

В контексте формирования способности к прогнозированию у студентов экономического профиля особое место занимает форсайт-подход, позволяющий моделировать возможные сценарии будущего и учитывать влияние факторов неопределенности. В рамках настоящего исследования форсайт-технологии рассматриваются как ключевое средство развития прогностического мышления обучающихся.

С целью проверки педагогического потенциала форсайт-технологий была организована опытно-экспериментальная работа, направленная на формирование способности к прогнозированию у студентов экономического профиля.

Эксперимент проводился на базе МГИМО Университета среди студентов третьего курса факультета Международных экономических отношений. В исследовании приняли участие 52 студента экспериментальной группы. Опытно-экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе была проведена диагностика исходного уровня сформированности способности к прогнозированию. Анализ полученных данных показал, что большинство студентов демонстрируют средний уровень развития данной способности. Обучающиеся в целом владеют базовыми знаниями в области экономического анализа, однако при выполнении заданий прогностического характера у многих возникают затруднения. Наибольшие сложности связаны с выявлением долгосрочных тенденций развития экономических процессов, а также с построением и обоснованием альтернативных сценариев. Это позволяет говорить о недостаточной сформированности аналитического и сценарно-прогностического компонентов.

Формирующий этап эксперимента был ориентирован на включение в образовательный процесс элементов форсайт-подхода, в частности, технологии Rapid Foresight, адаптированной к задачам подготовки студентов экономического профиля. Выбор данной технологии обусловлен ее направленностью на развитие умения работать с неопределенностью и анализировать возможные варианты будущего [12, с. 13–32].

Работа в рамках форсайт-сессии была организована как последовательность взаимосвязанных этапов, при этом в процессе занятия они частично пересекались и дополняли друг друга. Сначала студентам предлагалось проанализировать актуальные экономические процессы, связанные с цифровизацией экономики, трансформацией рынка труда и развитием финансовых технологий. Обсуждение носило характер коллективного поиска и позволяло выявить наиболее значимые тенденции.

Далее работа смещалась в сторону выявления факторов неопределенности, которые, по мнению студентов, могли оказывать наибольшее влияние на развитие рассматриваемых экономических процессов. Участники предлагали собственные варианты таких факторов, обсуждали возможные риски и ограничения, а также пытались обозначить потенциальные точки роста. Обсуждение на этом этапе проходило достаточно активно: нередко высказывались противоположные позиции, что заставляло студентов более внимательно относиться к аргументации и уточнять свои предположения.

Переход к разработке сценариев происходил постепенно, по мере накопления и осмысления выделенных факторов. Студенты, как правило, предлагали несколько вариантов развития ситуации, различающихся по степени благоприятности. При этом внимание акцентировалось не столько на формальном делении сценариев, сколько на том, насколько последовательно выстроена логика рассуждения и насколько убедительно обоснованы предлагаемые выводы.

Для придания работе большей практической направленности отдельные задания проводились в формате ролевого взаимодействия. Студенты объединялись в небольшие группы, каждая из которых рассматривала ситуацию с позиции определённого экономического субъекта, например, государства, бизнеса, инвесторов или потребителей. Такой подход позволял по-новому взглянуть на обсуждаемую проблему и учитывать различия в интересах участников экономических процессов.

Так, например, студентам предлагалось проанализировать влияние цифровизации на рынок труда в экономической сфере и определить возможные изменения в среднесрочной перспективе. Каждая группа формулировала свой вариант прогноза, исходя из интересов и ограничений соответствующего субъекта, после чего результаты выносились на общее обсуждение. В процессе дискуссии обучающиеся сопоставляли различные точки зрения, уточняли аргументацию и корректировали предложенные сценарии.

Подобная организация работы соответствует принципам практико-ориентированного обучения и позволяет моделировать реальные профессиональные ситуации. В ходе выполнения заданий студенты не только анализировали информацию, но и учились учитывать множественность факторов, работать с неопределенностью и обосновывать свои выводы.

Завершающим элементом форсайт-сессии стало составление «карты будущего», в которой фиксировались выявленные тенденции, ключевые факторы и возможные направления развития. Использование данного инструмента помогло студентам не только зафиксировать полученные результаты, но и лучше увидеть взаимосвязи между отдельными элементами анализа. В ряде случаев именно на этом этапе становилось очевидно, какие факторы оказывают ключевое влияние на развитие рассматриваемой ситуации.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня сформированности способности к прогнозированию. Сравнение полученных данных с результатами, зафиксированными ранее, показало, что в экспериментальной группе произошли заметные изменения. В частности, увеличилось число студентов, демонстрирующих более высокий уровень сформированности данной способности, тогда как доля обучающихся с низкими показателями сократилась (табл. 2).

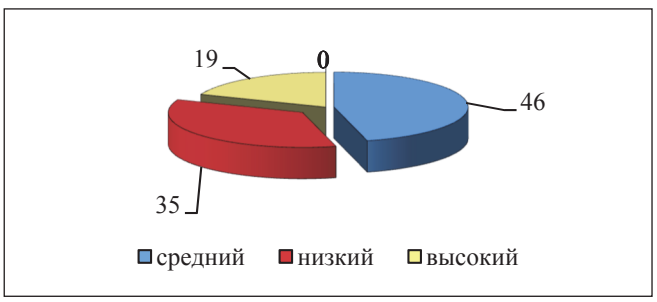
Для наглядности мы использовали метод диаграмм, отражающих уровень сформированности у студентов-экономистов экспериментальной группы способности к прогнозу на начальном и контрольном этапах (рис. 1).

Проведённое исследование позволило по-новому взглянуть на важность способности к прогнозированию в профессиональной подготовке студентов экономического профиля. В условиях усиливающейся неопределенности и быстрого изменения экономической среды данная способность приобретает не формальный, а вполне прикладной характер, поскольку напрямую связана с принятием решений и оценкой возможных последствий.

Таблица 2

Полученные результаты сформированности у студентов-экономистов способности к прогнозу на контрольном этапе

| Уровни сформированности способности у студента-экономиста к прогнозу | Данные сформированности способности к прогнозу у студентов-экономистов ЭГ на констатирующем этапе | Данные сформированности способности к прогнозу у студентов-экономистов ЭГ на контрольном этапе |
|---|---|---|
| Высокий | 19% | 48% |
| Средний | 46% | 40% |
| Низкий | 35% | 12% |



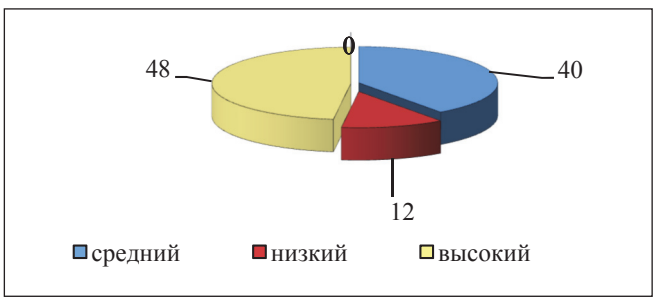




Рис. 1. Уровень сформированности у студентов-экономистов экспериментальной группы способности к прогнозу на начальном и контрольном этапах

Анализ научных источников показал, что способность к прогнозированию представляет собой сложное и многокомпонентное образование. Она включает не только знание теоретических основ, но и умение работать с информацией, выделять значимые факторы и учитывать различные варианты развития ситуации. В этой связи ее формирование требует специально организованного образовательного процесса.

В ходе работы было установлено, что значительный потенциал в развитии прогностического мышления имеют форсайт-технологии, помогающие моделировать ситуации будущего и вовлекать студентов в активную аналитическую деятельность. В отличие от традиционных форм обучения, они создают условия, при которых обучающиеся не просто воспроизводят знания, а пробуют применять их в контексте неопределенности.

Реализация педагогического эксперимента показала, что включение элементов форсайт-подхода в учебный процесс действительно влияет на уровень сформированности способности к прогнозированию. В экспериментальной группе была зафиксирована положительная динамика, выражающаяся в росте числа студентов, демонстрирующих более высокий уровень данной способности, а также в снижении доли обучающихся с низкими результатами. При этом наиболее заметные изменения проявились в том, как студенты работают с информацией: они стали увереннее выделять значимые факторы, чаще рассматривать несколько возможных сценариев и более внимательно относиться к обоснованию собственных выводов.

Вместе с тем следует отметить, что формирование способности к прогнозированию не может рассматриваться как универсальный и полностью стандартизированный процесс. Его эффективность во многом зависит от особенностей образовательной среды, уровня подготовки студентов и содержания учебных дисциплин. Это предполагает необходимость дальнейшего поиска и адаптации педагогических решений.

В целом полученные результаты позволяют рассматривать форсайт-технологии как перспективное средство формирования прогностического мышления студентов экономического профиля и подтверждают целесообразность их использования в образовательной практике.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Считаем, что разработанный нами подход позволяет продолжить исследования, связанные с изучением роли инновационных образовательных технологий в формировании способностей и компетенций студентов, а также с разработкой новых педагогических решений.

Библиографический список


1. Серебренников С.В. Сформированность прогностических компетенций у будущих офицеров. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023; Т. 14, № 2: 82–94.
2. The future of jobs report 2025. *World Economic Forum 2025*. Available at: https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf
3. Hilton S.A., Mcguigan N. Educating the future accounting professional: actively shaping professional identities for a rapidly changing world. *Issues in accounting education*. 2021; Vol.36, № 4: 1–3.
4. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. *Иностранные языки в школе*. 2012; № 6: 2–10.
5. Хуторской А.В. Прогнозирование инноваций в образовании. К обоснованию педагогической футурологии. *Эйдос*. 2019; № 3: 1–10.
6. Луков В.А. *Социальное проектирование*: учебное пособие. Москва: Издательство Московского гуманитарного университета «Флинта», 2007.
7. Кайгородова А.Е. Формирование прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2025; Т.13, № 2: 102–113.
8. Третьякова В.С., Кайгородова А.Е. Методологические основы исследования прогностической компетенции у студентов ВУЗа. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2025; № 2: 35–48.
9. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Тихомирова М.А., Исхакова М.П. Эффективность смешанных образовательных технологий в вузе: методология оценки. *Образование и наука*. 2023; Т. 25, № 7: 69–102.
10. Романенко Н.М. Практика применения форсайт-технологий в процессе обучения студентов. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2023; № 4 (52): 13–18.
11. *Применение технологических форсайтов для определения будущих потребностей в компетенциях*: материалы международного семинара СКОЛКОВО и МОТ; Международное бюро труда. Женева: МОТ, 2014. Available at: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/Global_Workshop_Proceedings_07_2014_Preview_Rus.pdf
12. *Методология Rapid Foresight. Версия 0.4*. Агентство стратегических инициатив / Конструкторы сообществ практики, 2017. Available at: https://files-k2.asi.ru/iblock/9a2/9a28c0a2a83f95c34a65378924657fe0/Forsight_0.4_2017.pdf
13. *EdTechHub. 10 scenarios for education in 2035*. Available at: https://edtechhub.org/evidence__trashed/10-scenarios-for-education-in-2035/
14. OECD. *Back to the future of education*. Available at: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/09/back-to-the-future-of-education_4fa8c90a/178ef527-en.pdf
15. Kononiuk A., Sacio-Szymańska A., Ollenburg S., Trivelli L. Teaching foresight and futures literacy and its integration in university curriculum. *Foresight and STI governance*. 2021; Vol.15, № 3: 105–121.


References


1. Serebrennikov S.V. Sformirovannost' prognosticheskih kompetencij u buduschih oficerov. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023; T. 14, № 2: 82-94.
2. The future of jobs report 2025. *World Economic Forum 2025*. Available at: https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf
3. Hilton S.A., Mcguigan N. Educating the future accounting professional: actively shaping professional identities for a rapidly changing world. *Issues in accounting education*. 2021; Vol.36, № 4: 1-3.
4. Zimnyaya I.A. Kompetenciya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2012; № 6: 2-10.
5. Hutorskoj A.V. Prognozirovanie innovacij v obrazovanii. K obosnovaniyu pedagogicheskoj futurologii. `*Ejdos*. 2019; № 3: 1-10.
6. Lukov V.A. *Social'noe proektirovanie*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta «Flinta», 2007.
7. Kajgorodova A.E. Formirovanie prognosticheskoj kompetentnosti u studentov v sisteme vysshego obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2025; T.13, № 2: 102-113.
8. Tret'yakova V.S., Kajgorodova A.E. Metodologicheskie osnovy issledovaniya prognosticheskoj kompetencii u studentov VUZa. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2025; № 2: 35-48.
9. Bordovskaya N.V., Koshkina E.A., Tihomirova M.A., Ishakova M.P. `Effektivnost' smeshannyh obrazovatel'nyh tehnologij v vuze: metodologiya ocenki. *Obrazovanie i nauka*. 2023; T. 25, № 7: 69-102.
10. Romanenko N.M. Praktika primeneniya forsajt-tehnologij v processe obucheniya studentov. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2023; № 4 (52): 13-18.
11. *Primenenie tehnologicheskih forsajtov dlya opredeleniya buduschih potrebnostej v kompetenciyah*: materialy mezhdunarodnogo seminara SKOLKOVO i MOT; Mezhdunarodnoe byuro truda. Zheneva: MOT, 2014. Available at: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/Global_Workshop_Proceedings_07_2014_Preview_Rus.pdf
12. *Metodologiya Rapid Foresight. Versiya 0.4*. Agentstvo strategicheskih iniciativ / Konstruktory soobschestv praktiki, 2017. Available at: https://files-k2.asi.ru/iblock/9a2/9a28c0a2a83f95c34a65378924657fe0/Forsight_0.4_2017.pdf
13. *EdTechHub. 10 scenarios for education in 2035*. Available at: https://edtechhub.org/evidence__trashed/10-scenarios-for-education-in-2035/
14. OECD. *Back to the future of education*. Available at: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/09/back-to-the-future-of-education_4fa8c90a/178ef527-en.pdf
15. Kononiuk A., Sacio-Szymańska A., Ollenburg S., Trivelli L. Teaching foresight and futures literacy and its integration in university curriculum. *Foresight and STI governance*. 2021; Vol.15, № 3: 105-121.


*Статья поступила в редакцию 30.03.26*

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-325-328

***Shutko D.V.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: shutko.dv@rambler.ru*

**THE RELIGION POTENTIAL REALIZING EXPERIENCE IN THE EDUCATION OF MILITARY PERSONNEL IN THE RUSSIAN PRE-REVOLUTIONARY ARMY ANALYSIS.** The paper reveals the role of realizing the potential of religion in the education of Russian army personnel. The features of realizing the potential of religion and its content are indicated. The author proves that since the emergence of the military organization in human society, religious beliefs have been a leading element in shaping the readiness of troops for combat operations. War was recognized as a manifestation of the divine will. The belief in the direct presence or participation of the gods in the war led to the adoption of sacred military oaths, sacred banners and symbols, ritual purifications of warriors before the battle and the burial of the

dead. The article shows the change in military traditions in Ancient Russia based on Christian values. As a result of the adoption of Christianity, the war acquired a new ideological basis based on the Christian worldview. The author concludes that the analysis of the experience of realizing the potential of religion in the education of Russian military personnel since the sixth century to October 1917, he made it possible to identify a number of patterns of effectiveness of the system of realizing the potential of religion in the education of military personnel from the interaction of the state and religious organizations; from the values that unite the state and ensure peace and development of traditional religions in a multi-confessional state, from the degree of religiosity of military personnel, from taking into account the religious factor in the education system of military personnel.

*Key words:* **education, Ancient Russia, potential of religion, Christianity, military personnel, military clergy**

***Д.В. Шутько,*** *канд. пед. наук, доц., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ», г. Москва, E-mail: shutko.dv@rambler.ru*

# АНАЛИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА РЕЛИГИИ В ВОСПИТАНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ АРМИИ РОССИИ

В работе раскрывается роль реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих Российской армии. Указаны особенности реализации потенциала религии и его содержание. Автор убедительно доказывает, что с момента возникновения военной организации в человеческом обществе религиозные верования выступали ведущим элементом формирования готовности войск к ведению боевых действий. Война признавалась проявлением божественной воли. Вера в непосредственное присутствие или участие богов в войне приводила к принятию священных военных клятв, священных знамён и символов, ритуальных очищений воинов перед сражением и погребения погибших. В статье показано изменение воинских традиций в Древней Руси на основе христианских ценностей. В результате принятия христианства война приобретала новое идейное обеспечение, основанное на христианском мировоззрении. Автор делает вывод о том, что анализ опыта реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих России с VI в. по октябрь 1917 года позволил выделить ряд закономерностей относительно эффективности системы реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих в зависимости от взаимодействия государства и религиозных организаций, от ценностей, объединяющих государство и обеспечивающих мир и развитие традиционных религий в многоконфессиональном государстве, от степени религиозности военнослужащих, от учёта религиозного фактора в системе воспитания военнослужащих.

*Ключевые слова:* **воспитание, Древняя Русь, потенциал религии, христианство, военнослужащие, военное духовенство**

Актуальность выбранной темы исследования может быть обоснована тем, что обращение к историко-педагогическому аспекту использования потенциала религии в воспитании военнослужащих позволит выявить тенденции и закономерности его эффективной реализации в современных условиях. Действительно, с момента возникновения военной организации в человеческом обществе религиозные верования выступали ведущим элементом формирования готовности войск к ведению боевых действий. Война признавалась проявлением божественной воли, на которую практика военной магии различными приёмами пыталась повлиять, тем самым становясь важным условием в подготовке воинов к воинской деятельности. Вера в непосредственное присутствие или участие богов в войне приводила к принятию священных военных клятв, священных знамён и символов, ритуальных очищений воинов перед сражением и погребения погибших. Русь не была исключением. Связь между религиозным культом и военным делом формировалась и поддерживалась на протяжении веков.

С учётом сложности текущего этапа социокультурного, экономического и политического развития, который проживает наша страна на современном этапе, считаем целесообразным и актуальным изучение опыта реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих дореволюционной армии России.

Цель исследования – проанализировать опыт использования потенциала религии в воспитании военнослужащих российской армии на дореволюционном этапе.

Этой цели соответствуют следующие задачи:

– предложить периодизацию процесса развития взаимодействия между вооружёнными силами нашей страны и традиционными конфессиями;

– выделить основные закономерности эффективности системы реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих.

Научная новизна работы заключается в определении ключевых закономерностей эффективности системы реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих.

Теоретическая значимость сводится к тому, что на страницах данной статьи представлены результаты всестороннего анализа позитивного опыта использования потенциала религии как средства воспитания военнослужащих на дореволюционном этапе истории нашей страны.

Практическая значимость состоит в разработке периодизации процесса развития взаимодействия между вооружёнными силами нашей страны и традиционными конфессиями.

Методы исследования, использовавшиеся автором при подготовке статьи, включали прежде всего историко-педагогический анализ системы реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих на различных этапах отечественной истории. При этом учитывались положения методологического подхода «Трехфункциональной теории иерархичности общества» Жоржа Эдмона Дюмезиля [1], однако акцент делался на функцию воинов с позиции религиозного фактора.

Работа над анализом архивных документов, диссертационных исследований, документальных и исторических источников [1–21] дала возможность выявить уровень разработанности темы с точки зрения теории и практики проблемы реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих. Она показала, что развитие рассматриваемой системы может быть представлено следующими периодами:

– 1 период (VI в.–1647 год) – становление основ реализации потенциала религии в воспитании воинов Руси;

– 2 период (1647–1917 год) – развитие реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих Российской армии.

Рассмотрим указанные периоды.

Первый, как уже говорилось, начинается в VI в., когда на ранних этапах развития древнерусского общества формировались властные структуры, образовывались зачатки государственных и общественных институтов. В это время, как отмечал автор данной статьи в другой своей работе [20], в качестве воинов позиционировалась вся взрослая мужская часть рода. Соответственно, столкновение между отдельными родами, племенами и их союзами автоматически означало участие в нём всех взрослых мужчин. С другой стороны, исследователи Л.В. Беловинский [5], О.В. Золотарев [9], Е.В. Исакова [11], А.Е. Мусин [13] говорят нам о том, что на данном этапе истории России военные конфликты вообще происходили сравнительно редко.

Но уже тогда, как отмечают М.М. Курочко с соавторами [12], в русском войске значимым фактором достижения победы являлось духовное состояние воинов. Оно формировалось с этапа рассмотрения кандидата в воинское братство в ходе подготовки будущего воина. Проверка кандидата проводилась в ходе испытательного срока. В конце его осуществлялось испытание таких качеств молодых воинов, как уровень владения оружием (копьё и лук для рядовых общинников, секира и меч – для вождей и их немногочисленных на тот период дружинников), ловкость и физическая сила. Как мы отмечали ранее в статье «Реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих российской армии» [19], обязательной была и проверка духовных качеств. Лишь после её прохождения осуществлялось мистическое посвящение воина, не только скреплявшее воинские союзы, но и определявшее возможность божественной помощи на войне.

Анализ научных трудов Ж.Э. Дюмезиля [1], О.В. Золотарева [9], А.Е. Мусина [13] и др., рассматривающих особенности индоевропейского, в частности, славянского язычества, показывает роль деятельности в этом и других аспектах жизни войска волхвов, знахарей, колдунов, ворожеев др. Эти предшественники жреческого сословия совершали обряды, моления и жертвоприношения. Действия волхвов по созданию языческого ритуала с разработанным комплексом обрядов, сопровождаемые заранее изготовленным реквизитом, молитвой, жертвоприношением, призывали божественную помощь и способствовали успеху в бою. Также, как свидетельствуют Р.В. Гладков с соавторами [15], служители культа хранили и передавали сложенные народом произведения героического эпоса, в которых воспевались подвиги сильных и мужественных воинов. Данные предания объясняли существующий порядок вещей и направляли слушающего на определённый характер действий.

Далее следовал период истории нашей страны, известный учёным (Л.В. Беловинский [5], О.В. Золотарев [9], Е.В. Исакова [11]) как Киевская Русь. При развитии государственности в религиозно-идеологическом аспекте она также первоначально опиралась на язычество. В целях его адаптации под нужды формирующейся вертикали власти с характерными для неё непререкаемым авторитетом верховного правителя, системой денежного обращения и, конечно, войском, князь Владимир в 980 г. провёл языческую реформу. Она не достигла поставленной цели. Дальнейшее укрепление государственности требовало обращения к новой объединяющей вере.

Выбор новой религии основывался на сравнении наиболее распространённых в регионе вероучений, стран и народов, их исповедующих. Решение князя Владимира об определении христианства как основы, способной объединить государство, привело к крещению его самого и почти всех дружинников в церкви св. Василия в г. Корсунь (ныне Херсонес) в 988 г. Эта дата традиционно позиционируется большинством авторов (О.В. Золотарев [9], И.А. Ильин [10], М.М. Курочко, П.В. Петрий, В.М. Шевцов [12]) как год принятия православия в качестве государственной религии. Так начался второй этап первого периода реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих – христианский (988–1647).

С крещением человека меняется цель его жизни, мировоззрение. Прошедшая переоценка ценностей князя Владимира и его дружины отразилась и на Руси, изменяя ценности и социальные требования государства. Отныне русские ратники получали от церкви благословение на исполнение своего нелёгкого труда по защите страны и её народа. Ради столь высокой цели можно было пожертвовать жизнью, целиком посвятив её воинскому ремеслу, которое с тех пор всё чаще стали называть службой или служением по аналогии со служением духовным. Тогда же, по свидетельству ряда авторов (Л.В. Беловинский [5], Е.В. Исакова [11], А.Е. Мусин [13], А.И. Суровцев [16]), фиксируется и изменение воинских традиций, базировавшихся отныне на христианских ценностях. К традициям этим относятся распространившиеся, по всей видимости, именно с этого времени служение молебна и общее причащение перед боем. Тогда же, сообщает Д. Полохов [14], впервые фиксируется ещё одна тенденция, при которой союз «воюющих» и «молящихся» становился тем теснее, чем глубже христианство проникало в духовную сферу и повседневную жизнь русских людей.

Нельзя не отметить и дальнейшую роль церкви в укреплении вооружённых сил российского государства между X и XVII вв. Например, в 1552 г. святитель Макарий, митрополит Московский (1482–1563) написал Ивану IV Грозному и его войскам, находящимся в Казанском походе, целое пастырское послание. На страницах данного эпистолярного источника указаны все отмечаемые исследователями (Д. Полохов [14], А.И. Суровцев [16], Д.В. Шутько [19–21]) черты церковного учения о войне и воинском служении.

Анализ периода становления основ реализации потенциала религии в воспитании воинов Руси определяет основные тенденции: необходимость воинов в поддержке высших сил в ходе сражения; изменение реализации потенциала религии исходя из особенностей религиозного сознания воинов, формируемого на этапах доминирующего религиозного верования и социального развития общества и вооружённых сил; выделение служителей религиозного культа, обеспечивающих религиозные потребности воинов и покровительство высших сил; развитие внешней символики религиозности воинов и др.

Теперь рассмотрим второй период развития реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих Российской армии с 1647 по 1917 гг.

К его началу роль религии в войске была уже определена. Она представляла собой один из наиболее важных факторов побед. Ведь для военнослужащих религия была не только ориентиром нравственности, но и своего рода обезболивающим средством, временно избавлявшим от тяжких страданий и тем самым придававшим силы для выживания в сложных ситуациях.

Реализация потенциала, присущего религии в обоих этих качествах, начала характеризоваться более высокой степенью эффективности после введения в войсках системы постоянного духовного обеспечения. На страницах вышедшего в 1647 г. устава «Учение и хитрость ратного строя пехотных людей» впервые упоминается полковой священник. Начавшему формироваться таким образом централизованному институту военного духовенства посвящено множество работ (Ю.С. Антонов [3], В.Р. Давлетшин [8], Е.В. Исакова [11], Д. Полохов [14], А.С. Сушанский [17]). И это неудивительно, ведь соответствующая структура в рассматриваемый период стала уникальной, возникшей на стыке двух важнейших институтов Церкви и армии, но в то же время входившей в формируемую разветвлённую систему государственного управления.

В следующем столетии реформами Петра I установилась не только новая организационная структура армии, принципы её комплектования, но и увеличилось число полковых священнослужителей. Царь-реформатор хорошо осознавал значение религиозного фактора в развитии морального духа армии – основной опоры и одного из двух главных союзников новой мировой державы – Российской империи. Ключевые положения, касающиеся особенностей организации деятельности православной церкви по воспитанию воинов, закреплялись в разрабатываемых под руководством Петра I уставах. Например, 6 мая 1715 г. датируется «Артикул воинский». В его тексте присутствовали главы «О страхе Божьем» и «О службе Божьей и о священниках». Помимо требований обязательного учёта религиозного фактора, на их страницах перечислялись конкретные преступления против веры и следовавшие за них штрафные санкции. Кроме того, именно в этом документе принятие присяги переводилось из ранга традиции в статус государственного закона, закреплялся ритуал её принятия. Соответствующая клятва приносилась военнослужащими перед Богом Всемогущим, что определяло недопустимость её нарушения.

Говоря об упрочении влияния православной церкви на процесс обучения и воспитания военнослужащих, отечественные авторы Ю.С. Антонов [3], А.Е. Зюскевич [4], Л.В. Беловинский [5], А.С. Сушанский [17] особо упоминают ещё одну выдающуюся личность XVIII в. – генералиссимуса Александра Васильевича Суворова. Великий русский полководец, за всю свою карьеру не проигравший ни одного сражения, хорошо сознавал цену истинного благочестия воинского человека и потому заботился и о религиозно-нравственном воспитании своих подчинённых. Славный генералиссимус воспитывал у них такие черты, как честность, совесть, гражданственность, патриотизм, верность воинскому долгу, аскетизм, истинная вера в Бога, скромность и великодушие.

Важным этапом военной истории России XIX в. является Отечественная война 1812 г. Она потребовала не только от армии, но и от всей страны максимального напряжения духовных сил в борьбе с «Двунадесятью языками» [19–20]. В соответствующий период воспитание военнослужащих осуществлялось через воздействие военного духовенства на дух солдат, базируясь при этом на крепкой вере в Бога, безграничной преданности царю и Отечеству. К этому периоду относится, например, инструкция военным пастырям, где отмечается, что в круг их основных задач входит наставление военнослужащих в неизменных обязанностях воина, благочестии, беспредельной верности государю и усердии к службе.

После окончания Отечественной войны реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих осуществлялась уже в мирной обстановке. Полковые священники при этом реализовывали как богослужебную (проведение литургий, молебнов, чтение проповедей, исповедование военнослужащих), так и внебогослужебную деятельность.

Далее отметим, что в условиях поликонфессиональности российская армия комплектовалась не только православными рекрутами. В этой связи закономерным выглядит появление в 1827 г. «Устава рекрутской повинности и воинской службы евреев с наставлениями для гражданских начальников» [18]. Иными словами, священнослужители других традиционных конфессий также привлекались для духовно-нравственного воспитания военнослужащих. Продолжилась эта тенденция и после отмены рекрутчины в 1874 г. Именно тогда императором Александром II был утверждён «Устав о всеобщей всесословной воинской повинности», на основе которого все мужчины от 20 лет подлежали призыву на военную службу. Проведение воспитательной работы с этой категорией военнослужащих, в зависимости от их вероисповедания, входило в обязанности как православного, так и неправославного духовенства [18].

В первую мировую войну институт военного духовенства продолжил свою деятельность. Священнослужители возбуждали дух воинов, своим участием согревали уставшие души, будили совесть, предохраняли солдат и офицеров от возможного на войне ожесточения. Недаром в 1915 г. Верховный главнокомандующий великий князь Николай Николаевич заявлял, что военному духовенству следует «в ноги... поклониться за... великолепную работу». И действительно, за первую мировую войну его представителям были вручены 240 орденов св. Анны 3-й степени с мечами, 300 орденов св. Анны 2-й степени с мечами, 203 ордена св. Владимира 4-й степени с мечами, более 80 орденов св. Владимира 3-й степени с мечами, а также свыше 200 золотых наперсных крестов на Георгиевской ленте [9]. В 1917 г. военные священники пытались противодействовать революционной агитации, способствующей утрате императорскими армией и флотом боеспособности. Пастыри тесно сотрудничали с офицерским корпусом в попытках восстановления порядка и дисциплины в частях и на кораблях.

Первая мировая война перешла в Гражданскую. Временное правительство упразднило обер-прокуратуру и учредило Министерство исповеданий. Соответствующие нормативно-правовые акты были направлены на снижение роли в вооружённых силах традиционных конфессий, формирование внеконфессионального государства.

Таким образом, развитие взаимодействия между церковью и вооружёнными силами нашей страны может быть представлено двумя периодами. Первый продолжался с VI в. по 1647 г. Он связан со становлением основ реализации потенциала религии в воспитании воинов Руси. На протяжении второго периода (1647–1917) происходило дальнейшее развитие реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих Российской армии.

При этом анализ опыта реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих России с VI в. по октябрь 1917 г. позволил выделить ряд закономерностей, касающихся эффективности системы реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих. К ним относятся упорядоченное взаимодействие государства и религиозных организаций, наличие системы ценностей, объединяющих государство, обеспечивающих мир и развитие традиционных религий в многоконфессиональном обществе, степень религиозности военнослужащих, а также обязательный учёт религиозного фактора в системе воспитания военнослужащих.

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Считаем, что полученные результаты будут представлять интерес для преподавателей военных кафедр. Представленные исследования имеют перспективу дальнейшего развития в изучении проблемы реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих.

Библиографический список

1. Дюмезиль Ж.Э. *Верховные боги индоевропейцев*. Москва: Наука, 1986.
2. Амелькин А.О., Селезнев Ю.В. *Куликовская битва в сознании современников и потомков*. Воронеж: Издательство «Научная книга», 2006.

3. Антонов Ю.С. *Формирование нравственных ценностей у военнослужащих русской армии XVIII – начала XX в.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2017.
4. Зюскевич А.Е. *Армия и религия: информационное пособие-справочник для офицера частей и кораблей о религии и воинской службе*. Москва: ЦВСППИ ВС РФ 1994.
5. Беловинский Л.В. *С русским воином через века*. Москва: Печатные традиции, 2009.
6. *Вестник военного духовенства. 1890.* Available at: https://pravoslavnoe-duhovenstvo.ru/library/material/7528/
7. *Полный православный богословскій энциклопедический словарь*: в 2 т. Репринтное издание. Москва: Концерн «Возрождение», 1992.
8. Давлетшин В.Р. *Военное духовенство в России XVIII – начала XX века и его деятельность по морально-психологическому обеспечению охраны государственной границы: исторический анализ.* Диссертация … кандидата исторических наук. Москва, 2004.
9. Золотарев О.В. *Стратегия духа армии. Армия и Церковь в русской истории, 988–2005 гг. Книга 1. 988-1917 гг.*: антология. Челябинск: Социум, 2006.
10. Ильин И.А. О христолюбивом воинстве. *Христолюбивое воинство*: российский военный сборник. Москва, 1997; Выпуск 12.
11. Исакова Е.В. *Периодизация истории Института военного духовенства*. Available at: http://pobeda.ru/periodizatsiya-istorii-instituta-voennogo-duhovenstva.html
12. Курочко М.М., Петрий П.В., Шевцов В.М. *Религиозный фактор и национальная безопасность России*: учебное пособие. Москва: Военный университет, 2020.
13. Мусин А.Е. *Milites Christi Древней Руси. Воинская культура русского Средневековья в контексте религиозного менталитета*. Санкт-Петербург: Петербургское Востоковедение, 2005.
14. Полохов Д. *Нравственно-патриотическое воспитание в вооруженных силах на основах православной христианской веры*. Диссертация … кандидата богословия. Москва, 2000. Available at: https://social-orthodox.info/materials/5_13_dissertacia_polohov.pdf
15. Гладков Р.В., Волнянский Е.М., Кутовой С.Ю. Роль религиозных и культурных представлений в морально-психологической подготовке военнослужащих. *Профессиональные представления*. 2025; № 1 (17): 24–30.
16. Суровцев А.И. Деятельность государства по комплектованию военного духовенства в русской армии: уроки истории. *Гуманитарные аспекты военного строительства: отечественный и зарубежный опыт*: информационно-аналитический сборник № 2. Москва: ВУ, 2022: 128–129.
17. Сушанский А.С. *Духовно–нравственное воспитание в военно–учебных заведениях России XVIII – нач. XX в.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва: ВУ, 2002.
18. Тихонов А.К. *Политика российской империи по отношению к католикам, мусульманам, иудеям в последней четверти XVIII – начале XX в.* Автореферат диссертации ... доктора исторических наук. Москва, 2008.
19. Шутько Д.В. Реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих российской армии. *Вестник университета*. 2012; № 9: 294–299.
20. Шутько Д.В. Роль религии в воспитании военнослужащих армии российской империи. *ГосРег: государственное регулирование общественных отношений*. 2012; № 1.
21. Шутько Д.В. Религиозный аспект в армии России XVII – начала XIX вв. *Вестник Академии права и управления*. 2015; № 3 (40): 131–137.

References

1. Dyumezil' Zh.`E. *Verhovnye bogi indoevropejcev*. Moskva: Nauka, 1986.
2. Amel'kin A.O., Seleznev Yu.V. *Kulikovskaya bitva v soznanii sovremennikov i potomkov*. Voronezh: Izdatel'stvo «Nauchnaya kniga», 2006.
3. Antonov Yu.S. *Formirovanie nravstvennyh cennostej u voennosluzhaschih russkoj armii XVIII – nachala XX v*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2017.
4. Zyuskevich A.E. *Armiya i religiya: informacionnoe posobie-spravochnik dlya oficera chastej i korablej o religii i voinskoj sluzhbe*. Moskva: CVSPPI VS RF 1994.
5. Belovinskij L.V. *S russkim voinom cherez veka*. Moskva: Pechatnye tradicii, 2009.
6. *Vestnik voennogo duhovenstva. 1890.* Available at: https://pravoslavnoe-duhovenstvo.ru/library/material/7528/
7. *Polnyj pravoslavnyj bogoslovskij `enciklopedicheskij slovar'*: v 2 t. Reprintnoe izdanie. Moskva: Koncern «Vozrozhdenie», 1992.
8. Davletshin V.R. *Voennoe duhovenstvo v Rossii XVIII – nachala XX veka i ego deyatel'nost' po moral'no-psihologicheskomu obespecheniyu ohrany gosudarstvennoj granicy: istoricheskij analiz.* Dissertaciya … kandidata istoricheskih nauk. Moskva, 2004.
9. Zolotarev O.V. *Strategiya duha armii. Armiya i Cerkov' v russkoj istorii, 988-2005 gg. Kniga 1. 988-1917 gg.*: antologiya. Chelyabinsk: Socium, 2006.
10. Il'in I.A. O hristolyubivom voinstve. *Hristolyubivoe voinstvo*: rossijskij voennyj sbornik. Moskva, 1997; Vypusk 12.
11. Isakova E.V. *Periodizaciya istorii Instituta voennogo duhovenstva*. Available at: http://pobeda.ru/periodizatsiya-istorii-instituta-voennogo-duhovenstva.html
12. Kurochko M.M., Petrij P.V., Shevcov V.M. *Religioznyj faktor i nacional'naya bezopasnost' Rossii*: uchebnoe posobie. Moskva: Voennyj universitet, 2020.
13. Musin A.E. *Milites Christi Drevnej Rusi. Voinskaya kul'tura russkogo Srednevekov'ya v kontekste religioznogo mentaliteta*. Sankt-Peterburg: Peterburgskoe Vostokovedenie, 2005.
14. Polohov D. *Nravstvenno-patrioticheskoe vospitanie v vooruzhennyh silah na osnovah pravoslavnoj hristianskoj very*. Dissertaciya … kandidata bogosloviya. Moskva, 2000. Available at: https://social-orthodox.info/materials/5_13_dissertacia_polohov.pdf
15. Gladkov R.V., Volnyanskij E.M., Kutovoj S.Yu. Rol' religioznyh i kul'turnyh predstavlenij v moral'no-psihologicheskoj podgotovke voennosluzhaschih. *Professional'nye predstavleniya*. 2025; № 1 (17): 24-30.
16. Surovcev A.I. Deyatel'nost' gosudarstva po komplektovaniyu voennogo duhovenstva v russkoj armii: uroki istorii. *Gumanitarnye aspekty voennogo stroitel'stva: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt*: informacionno-analiticheskij sbornik № 2. Moskva: VU, 2022: 128-129.
17. Sushanskij A.S. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie v voenno-uchebnyh zavedeniyah Rossii XVIII – nach. XX v*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: VU, 2002.
18. Tihonov A.K. *Politika rossijskoj imperii po otnosheniyu k katolikam, musul'manam, iudeyam v poslednej chetverti XVIII – nachale XX v.* Avtoreferat dissertacii ... doktora istoricheskih nauk. Moskva, 2008.
19. Shut'ko D.V. Realizaciya potenciala religii v vospitanii voennosluzhaschih rossijskoj armii. *Vestnik universiteta*. 2012; № 9: 294-299.
20. Shut'ko D.V. Rol' religii v vospitanii voennosluzhaschih armii rossijskoj imperii. *GosReg: gosudarstvennoe regulirovanie obschestvennyh otnoshenij*. 2012; № 1.
21. Shut'ko D.V. Religioznyj aspekt v armii Rossii XVII – nachala XIX vv. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; № 3 (40): 131-137.


*Статья поступила в редакцию 30.03.26*

**В начале было Слово...**
**/ Библия /**

# ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:
ГОРИНА ИРИНА ИВАНОВНА — доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

ГЛУХИХ НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА — доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и методики обучения русскому языку, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», (г. Челябинск)

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-330-332

***Dubova M.A.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia), E-mail: dubovama@rambler.ru*

**FUNCTIONAL AND SEMANTIC POTENTIAL OF LEXICAL UNITS IN THE LANDSCAPE OF F. SOLOGUB.** The article examines the functional and semantic potential of lexemes objectifying the landscape in “Heavy Dreams”, the first novel of a symbolist writer F. Sologub. The researcher focuses on the lexical verbalization of landscape sketches in the work, exploring the breadth of latent semantic meanings within these lexemes, taking into account the connotations realized within the novel’s text to individualize nature. The lexical means of creating landscape are examined within the context of the writer’s adherent, decadent, and symbolist aesthetics, which predetermined the character and characteristics of his stylistic style. The study of the syntagmatic connections between lexemes allows for an analysis of their semantic potential, including the incremental meanings they provide within specific descriptions of nature, revealing both the typical and the individual in the author’s style. Artistic expressive devices are examined in terms of the stylistic functions they perform within the novel’s text, with particular attention paid to the role of landscape in representing the character system. The study’s conclusions substantiate the semantic and stylistic role of lexical units verbalizing landscape in F. Sologub’s novel.

*Key words:* **lexical units, semantics, stylistic potential, landscape, F. Sologub, “Heavy Dreams”**

***М.А. Дубова,*** *д-р филол. наук, доц., Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru*

## ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПЕЙЗАЖЕ Ф. СОЛОГУБА

В статье осмысливается функционально-семантический потенциал лексем, объективирующих пейзаж в первом романе писателя-символиста Ф. Сологуба «Тяжелые сны». В центре авторского внимания находятся способы лексической вербализации пейзажных зарисовок в произведении, на примере изучения которых раскрывается широта латентных семантических значений лексем с учетом коннотаций, реализуемых в тексте романа с целью индивидуализации природы. Лексические средства создания пейзажа рассматриваются в русле декадентской и символистской эстетики, приверженцем которой был писатель, что предопределило характер и особенности его стилевой манеры. Изучение синтагматических связей лексем позволяет проанализировать их семантический потенциал, в том числе и приращения смысла в конкретном описании природы, выявляя типичное и индивидуальное в авторской манере. Исследуются средства художественной выразительности с точки зрения реализуемых ими в тексте романа стилистических функций. Особое внимание акцентируется на роли пейзажа в репрезентации системы персонажей. В выводах исследования обосновывается семантико-стилистическая роль лексических единиц, вербализующих пейзаж в романе Ф. Сологуба.

*Ключевые слова:* **лексические единицы, семантика, стилистический потенциал, пейзаж, Ф. Сологуб, «Тяжелые сны»**

В современном гуманитарном знании актуализировалось изучение текста художественного произведения «как семантической структуры» [1, с. 49], что открывает широкие перспективы интерпретации выражаемых писателем смыслов. В связи с этим актуальность предпринятого исследования определяется обращением к проблеме осмысления семантического потенциала языковых единиц в объективации содержательных категорий текста.

Цель работы заключается в выявлении семантико-стилистического потенциала пейзажа и семантического потенциала лексем, репрезентирующих его, в романе Ф. Сологуба «Тяжелые сны».

Сформулированная цель предполагает последовательное решение ряда задач: выявить и проанализировать пейзажные описания в романе писателя; исследовать принципы их создания с учетом увлечения автора декадентством и принадлежности к школе символизма; изучить средства художественной выразительности в плоскости традиционного подхода и индивидуальной авторской манеры; рассмотреть семантический потенциал лексем, вербализующих пейзаж, и их стилистическую нагрузку; выявить роль пейзажных описаний в тексте романа.

Объект исследования составляют пейзажные описания в романе писателя-символиста Ф. Сологуба «Тяжелые сны».

Научная новизна определяется решением проблем, связанных с семантико-стилистической нагрузкой лексических средств и семантическим потенциалом лексем, репрезентирующих пейзаж в романе писателя-символиста Ф. Сологуба.

Теоретическая значимость работы заключается в научно-теоретическом анализе индивидуального авторского стиля Ф. Сологуба в романе «Тяжелые сны».

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов в вузовских курсах по стилистике, лингвистическому анализу текста, текстологии.

Специфика темы, а также пути решения поставленной цели определяют методологический инструментарий работы. Исследование опирается на методы семантического и стилистического анализа, описания, сопоставления.

Пейзаж в художественном произведении, как очень точно подметил К.Г. Паустовский, «… не довесок к прозе и не украшение. В него нужно погрузиться, как если бы вы погрузили лицо в груду мокрых от дождя листьев и почувствовали их роскошную прохладу, их запах, их дыхание» [2, с. 191–192]. Думается, именно семантическим и эстетическим потенциалом пейзажа объясняется неугасающий интерес к нему среди филологов и культурологов, которые исследует его роль в текстовой организации, средства и приемы создания, функциональный потенциал: Н.Ю. Абузова [3], Е.В. Быкова [4], Б.Н. Жантурина [5], В.Н Калуцков [6] и др.

Сложившиеся в литературе стратегии описания пейзажа: использование функционально-стилевого потенциала изобразительно-выразительных средств, репрезентация пейзажа с разных точек зрения, эмотивная вербализация пейзажа, объективация природы за счет повторения ключевых словесных образов и т. д. – творчески переосмысливаются Ф. Сологубом с опорой на символистскую эстетику искусства и декадентскую тональность мироощущения писателя, что позволяет ему органично вписывать пейзаж в пространство художественного текста, делая его важным пространственным топосом и наделяя семантико-стилистическим функционалом.

«В некоторых литературных произведениях пейзаж становится активным действующим лицом» [6, с. 54], играя важную роль в развитии сюжета и эмоци-

онально-психологической характеристике системы персонажей. Именно в русле этого утверждения и следует рассматривать первый роман Ф. Сологуба «Тяжелые сны», явившийся «главным литературным итогом десяти лет провинциальной службы» [7, с. 41] писателя.

Сосредоточимся на «семантическом потенциале лексических единиц, хранящих в своих значениях огромное богатство латентных потенциальных семантических компонентов, актуализируемых в разных семантических контекстах» [8, с. 60] этого произведения.

Сразу же подчеркнем, что перцептивная лексика, объективирующая пейзаж в романе Ф. Сологуба, символически иносказательна, что напрямую связано с эстетикой символизма, для которой вполне типичны яркие метафорические образы: *горькие вздохи ветра* [9, с. 58], *безучастные, бесстрастные, бездумные вязы* [9, с. 19], *тоскующие и задыхающиеся больные цветы* [9, с. 30], *грустные липы* [9, с. 38], объективирующие природный мир, который писатель намеренно дистанцирует от людей, подчеркивая его самодостаточность и отстраненность, даже некую иллюзорность: *Река с розовато-синими волнами и белесоватые дали, и алое небо с золотистыми тучками – все было красиво, но казалось ненастоящим* [9, с. 45].

В первую очередь обращают на себя внимание цветовые лексемы, визуализирующие образ природы и репрезентирующие его семантическую глубину колоративной лексикой. Как известно, слова-цветообозначения «довольно активно изучались в современной науке с позиций лингвистического, психологического, психолингвистического подходов» [10, с. 73]. «Колоративная лексика в художественном произведении … позволяет проникнуть в психологию писателя… Слова-цветообозначения становятся символами, сравнениями, метафорами, они демонстрируют отношение автора к описываемому предмету или явлению… Своеобразие употребления слов, называющих цвет, и есть проявление авторского стиля» [11, с. 14].

Цвет, «семантика которого многозначна и амбивалентна» [12, с. 557], несет важную семантико-стилистическую нагрузку в объективации пейзажа. Его трактовка у Ф. Сологуба «опирается на понимание функции цвето-символической системы, сложившейся в русской культуре» [12, с. 557]. Вообще в прозе писателя «хронотоп, пространство и цветопись … выступают взаимосвязанными художественными константами поэтики… Мотивированность данных категорий осуществляется за счет образного содержания целого, в пределах которого приобретается их смысловая значимость, способность к смысловой трансформации, присвоению новых эмоциональных и ассоциативных оттенков значений» [13, с. 25]. Трудно переоценить силу эмоционального воздействия, которой обладает цвет, в репрезентации мира природы. В пейзажных зарисовках писателя преобладают традиционные для русской языковой картины мира цвета, вербализующие пейзаж в целом: белый (*цветы, туман*), голубой (*небо, волны, море, река*), зеленый (*лес, трава, ветви деревьев*), желтый (*поле, рожь, песок*) и отдельные пространственные топосы, сопутствующие героям произведения: Логин (лес, опушка), Анна (сад), Клавдия (сад) и т. п.

И здесь подчеркнем, что традиционно в русской литературе пейзаж является способом раскрытия персонажа. Ф. Сологуб в этом смысле не является исключением. Пейзаж либо соответствует переживаниям героя и тогда семантически углубляет их, ассоциативно раскрывая все движения чувств. Как это последовательно осуществляется в случае с Василием Марковичем Логиным, томившимся «*давнею тоской*» [9, с. 28]. Разочарованный в жизни герой и природу видит в таких же печальных тонах: … *увидел Логин бледные и грустные цветы водяного лютика… больные цветы тосковали и задыхались в своем влажном и душном жилище* [9, с. 30]. Метафорический образ *больных цветов*, задыхающихся в стоячей воде рва, напрямую ассоциируется с психологическим состоянием Логина, томящегося тоской и одиночеством в удушающей атмосфере провинциального города, где он вынужден служить в гимназии. Под стать его негативному душевному состоянию и *зеленый диск луны висел, мертвый и злобный, и леденил душу мертвыми лучами* [9, с. 379]. Его воспоминания и мысли также сравниваются с образами природы, причем это сравнение осуществляется как на основе принципа тождества, так и противопоставления: … *воспоминания проносились медленно, как клочья облаков на небе… Один образ стоял перед ним неотступно, как небо* [9, с. 41].

Тогда как, наоборот, оттеняя «*беззаботную улыбку*» [9, с. 30] Анны Ермолиной, жизнерадостной и позитивной, природа также отвечает радостью и весельем: *забелели радостные цветы* [9, с. 28]. Вообще, образ цветов, с которым по преимуществу ассоциируется Анна и который часто прямо или косвенно возникает в её диалогах с Логиным, семантически значим в перспективе раскрытия их взаимоотношений. Здесь мы видим *радостные цветы* [9, с. 30], *больные цветы* [9, с. 30], *желтые цветы куреслепа* [9, с. 32], *зеленоватые цветы бузины* [9, с. 39], *ландыши,* запах которых любит Анна и которые Логин, сорвав, безжалостно мнет в руках и бросает, наконец, *удивительные цветы* [9, с. 188] снов Анны, которые иносказательно воплощают её внутренние ожидания.

Кроме колоративов, пейзаж объективирует лексика со значением звуков: … *образы* ***звучали****, благоухали: розовый пряный* ***шепот*** *реки, голубое сладкое* ***вздрагивание*** *веток березы и зеленые горькие* ***вздохи*** *ветра… Это было безумие, радужное, острое и звонкое, и душе сладко было растворяться и разрушаться в его необузданном потоке* [9, с. 57–58]; … *ярко и весело посыпалась где-то в стороне соловьиная* ***бить****; нежный, звонкий* ***рокот*** *полился чарующими, опьяняюще-сладкими звуками* [9, с. 327]. Преимущественно звуки природы передаются глагольными лексемами, семантика которых вербализует разную интенсивность звучания. Природа разговаривает с теми, кто готов её слушать и понимать, с одной стороны, а с другой – кого она допускает в свой мир.

Мир природы не только визуализируется и звучит, но он и пахнет: *Мне кажется душным этот запах, когда сирени отцветают. – В нашем саду много сирени, – сказал он. – У них такой роскошный запах. – Я больше люблю ландыши. – Ландыши пахнут наивно* [9, с. 334].

Выполняя функцию раскрытия образов персонажей, их психологического состояния и душевных переживаний, природа в то же время предстает особым миром, живущим по своим законам, гармоничным и чуждым человеку, что неоднократно подмечают главные герои Анна и Логин: *Какая сила! – думала Анна. – Бесполезная, равнодушная к человеку… И все к нам безучастно и не для нас* [9, с. 45].

В традициях символизма писатель создает пейзажные зарисовки, в которых важная стилистическая роль принадлежит средствам художественной выразительности: эпитетам, олицетворениям, метафорам, градации, антитезе, сравнениям: *Старые вязы наклоняли ветви, словно прислушиваясь к странному для них разговору. Но не слушали и не слышали. У них было свое. Стояли, безучастные к людям, бесстрастные, бездумные, со своею жизнью и тайною, а с темных ветвей их падала, как роса, отрясаемая ветром, прозрачная грусть* [9, с. 19].

Проведенное исследование позволило сформулировать ряд выводов о семантико-стилистическом потенциале пейзажа в романе Ф. Сологуба «Тяжелые сны» и семантическом потенциале лексем, объективирующих его, учитывая «связь литературной позиции писателя с общекультурной духовно-эстетической традицией» [14, с. 153]: во-первых, слово в эстетике символизма многомерно и, приобретая символическое иносказание, неисчерпаемо в своей семантической глубине, о чем писал еще А.Ф. Лосев [15]. Во-вторых, вербальными маркерами пейзажа в романе Ф. Сологуба являются лексемы со значением цвета, звука, запаха, входящие в группу перцептивной лексики. В-третьих, обязательными составляющими пейзажа становятся лес, деревья, цветы, номинируемые соответствующими лексемами, а атрибутами пейзажа – адъективы, выступающие преимущественно в роли эпитетов. В-четвертых, пейзажные зарисовки содержат эмоционально-эстетическую оценку, включают важные пространственные коды, типичные для русской национальной картины мира: лес, поля, река (… *простор полей, деревню и лес, где пахнет «смолой и земляникой»* [9, с. 29]). Наконец, что касается функционального потенциала пейзажа, то в создаваемой автором картине мира он объективирует пространственные локусы, вербализует эмоционально-психологическое состояние персонажей, выступает полноценным самодостаточным героем произведения.

Таким образом, результаты исследования показывают, что поставленная цель достигнута, сформулированные задачи последовательно решены. Работа представляет интерес для специалистов в области стилистики, лингвистического анализа текста, текстологии.

В качестве перспектив исследования видится изучение семантического потенциала лексических единиц, вербализующих пейзаж в других романах писателя, с целью составления более полного и достоверного представления о его художественной манере и семантико-стилистическом потенциале пейзажа в авторской картине мира.

Библиографический список


1. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. *Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика*: учебник; практикум. Москва: Флинта, Наука, 2009.
2. Паустовский К.Г. Золотая роза. *Избранные произведения*: в 2 т. Москва: Художественная литература, 1977; Т. 2.
3. Абузова Н.Ю. Колористический аспект пейзажа в стихотворениях Ф.И. Тютчева. *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*. 2020; № 3 (38): 67–78.
4. Быкова Е.В. Стилистические функции эпитетов портрета и пейзажа в авторском тексте (на материале повестей В. Распутина). *Теория и практика преподавания русского языка как иностранного*: тезисы докладов и сообщений межвузовского научно-методического семинара. Ленинград: ЛГМИ, 1991: 40–41.
5. Жантурина Б.Н., Вашунина И.В. Перцептивные модули и виртуальная креолизация текста в словесном пейзаже. *Филологические науки. Научные доклады высшей школы*. 2021; № 6-1: 53–59.
6. Калуцков В.Н. Концепт пейзажа в литературе: литературные пейзажи. *Литературная география*: учебное пособие. Москва: Издательство Московского университета, 2024: 51–54.
7. Савельева М. *Федор Сологуб*. Москва: Молодая гвардия, 2014.
8. Харитончик З.А. О семантическом потенциале лексических единиц, или словесный портрет человека в зеркале окружающего мира. *Семантический потенциал языковых единиц и его реализация:* тезисы докладов Международной научной конференции. Минск: Минский государственный лингвистический университет, 2021: 59–61.
9. Сологуб Ф. *Тяжелые сны*. Москва: РИПОЛ классик, 2024.

10. Дубова М.А. Рецепция рассказа Ф. Сологуба «Старый дом»: лингвостилистический анализ колоративов. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова*. 2023; № 4: 72–78.
11. Ашурова Т.М. Колоративная лексика и роль цветообозначения в современном русском языке. *Вестник института языков*. 2013; № 3 (11): 14–16.
12. Дубова М.А., Ларина Н.А. Цветопись как миромоделирующий прием в прозе Ф. Сологуба. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 555–558.
13. Дубова М.А. *Андрей Белый и культура Серебряного века*: монография. Коломна: КГПИ, 2005.
14. Осипова О.И. Константы малой прозы Ф. Сологуба. *Научный диалог*. 2021; № 1: 152–163.
15. Лосев А.Ф. *Проблема символа и реалистическое искусство*. Москва, 1976.

References

1. Babenko L.G., Kazarin Yu.V. *Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta. Teoriya i praktika*: uchebnik; praktikum. Moskva: Flinta, Nauka, 2009.
2. Paustovskij K.G. Zolotaya roza. *Izbrannye proizvedeniya*: v 2 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1977; T. 2.
3. Abuzova N.Yu. Koloristicheskij aspekt pejzazha v stihotvoreniyah F.I. Tyutcheva. *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki*. 2020; № 3 (38): 67-78.
4. Bykova E.V. Stilisticheskie funkcii `epitetov portreta i pejzazha v avtorskom tekste (na materiale povestej V. Rasputina). *Teoriya i praktika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*: tezisy dokladov i soobschenij mezhvuzovskogo nauchno-metodicheskogo seminara. Leningrad: LGMI, 1991: 40-41.
5. Zhanturina B.N., Vashunina I.V. Perceptivnye moduli i virtual'naya kreolizaciya teksta v slovesnom pejzazhe. *Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshej shkoly*. 2021; № 6-1: 53-59.
6. Kaluckov V.N. Koncept pejzazha v literature: literaturnye pejzazhi. *Literaturnaya geografiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2024: 51-54.
7. Savel'eva M. *Fedor Sologub*. Moskva: Molodaya gvardiya, 2014.
8. Haritonchik Z.A. O semanticheskom potenciale leksicheskih edinic, ili slovesnyj portret cheloveka v zerkale okruzhayuschego mira. *Semanticheskij potencial yazykovyh edinic i ego realizaciya:* tezisy dokladov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Minsk: Minskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 2021: 59-61.
9. Sologub F. *Tyazhelye sny*. Moskva: RIPOL klassik, 2024.
10. Dubova M.A. Recepciya rasskaza F. Sologuba «Staryj dom»: lingvostilisticheskij analiz kolorativov. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetagurova*. 2023; № 4: 72-78.
11. Ashurova T.M. Kolorativnaya leksika i rol' cvetooboznacheniya v sovremennom russkom yazyke. *Vestnik instituta yazykov*. 2013; № 3 (11): 14-16.
12. Dubova M.A., Larina N.A. Cvetopis' kak miromodeliruyuschij priem v proze F. Sologuba. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 555-558.
13. Dubova M.A. *Andrej Belyj i kul'tura Serebryanogo veka*: monografiya. Kolomna: KGPI, 2005.
14. Osipova O.I. Konstanty maloj prozy F. Sologuba. *Nauchnyj dialog*. 2021; № 1: 152-163.
15. Losev A.F. *Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo*. Moskva, 1976.

*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-332-335

***Sun Lili,*** *Cand. of Sciences (Philology), Lecturer, Department of Russian language, Jilin International Studies University (Changchun, China), E-mail: 1012692928@qq.com*

**TRANSLATION STRATEGIES FOR TERMS OF TRADITIONAL CHINESE CULTURE IN RUSSIAN-LANGUAGE DISCOURSE.** The article examines translation strategies for terms of traditional Chinese culture in Russian-language discourse from the perspectives of linguoculturology and translation studies. Special attention is paid to the discursive conditioning of translation decisions and to the functional characteristics of the main translation models, including transliteration, calquing, explication, cultural adaptation, and combined methods of rendering. Based on material from academic, media, tourist, and literary discourse, the study identifies typical problems in interpreting culturally marked vocabulary, such as semantic loss, false equivalents, and inconsistency in terminological usage. The article concludes that an integrated approach is required, combining the preservation of cultural specificity with ensuring the interpretability of terms for the Russian-speaking audience.

*Key words:* **traditional Chinese culture, cultural terms, translation strategies, linguoculturology, discourse, intercultural communication**

***Сунь Лили,*** *канд. филол. наук, преп., Цзилиньский университет иностранных языков, г. Чанчунь, E-mail: 1012692928@qq.com*

# СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ ТРАДИЦИОННОЙ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РУССКОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматриваются стратегии перевода терминов традиционной китайской культуры в русскоязычном дискурсе с позиций лингвокультурологии и переводоведения. Особое внимание уделяется дискурсивной обусловленности переводческих решений и функциональным особенностям основных переводческих моделей, включая транслитерацию, калькирование, экспликацию, культурную адаптацию и комбинированные способы передачи. На материале научных и медиатекстов, туристического и художественного дискурса выявляются типичные проблемы интерпретации культурно маркированной лексики, такие как семантические потери, ложные аналоги и нарушение терминологической последовательности. Делается вывод о необходимости комплексного подхода, сочетающего сохранение культурной специфики и обеспечение интерпретируемости терминов для русскоязычного адресата.

*Ключевые слова:* **традиционная китайская культура, культурные термины, переводческие стратегии, лингвокультурология, дискурс, межкультурная коммуникация**

В условиях активизации российско-китайских гуманитарных контактов и устойчивого роста интереса к китайской цивилизационной традиции в русскоязычном информационном пространстве особую значимость приобретает проблема адекватной передачи терминов традиционной китайской культуры. В современном русскоязычном дискурсе данные термины широко функционируют в различных коммуникативных сферах, включая научные публикации, средства массовой информации, художественные переводы, туристический и образовательный дискурс [1]. Однако специфика традиционной китайской культуры как сложной системы философских, этических и символических представлений обусловливает высокую степень семантической многослойности культурных терминов, что затрудняет их перевод и интерпретацию.

Актуальность исследования определяется тем, что перевод таких единиц нередко сопровождается смысловыми потерями, редукцией культурных коннотаций, а также терминологической вариативностью, нарушающей целостность восприятия китайской культурной картины мира русскоязычным адресатом. В связи с этим возникает необходимость систематизации переводческих стратегий и выявления факторов, влияющих на выбор тех или иных способов передачи культурно маркированных терминов. Лингвистический анализ переводческих решений позволяет не только уточнить закономерности межкультурной коммуникации, но и выработать рекомендации по повышению точности и устойчивости перевода в русскоязычной практике.

Целью настоящего исследования является выявление и систематизация стратегий перевода терминов традиционной китайской культуры в русскоязычном дискурсе, а также определение факторов, влияющих на выбор переводческих решений.

Объектом исследования выступает русскоязычный дискурс, включающий переводы и употребление терминов традиционной китайской культуры.

Предметом исследования являются переводческие стратегии и языковые механизмы передачи терминов традиционной китайской культуры в русскоязычных текстах, а также особенности их семантической и прагматической адаптации.

Задачи исследования: выявить, классифицировать и проанализировать основные стратегии перевода терминов традиционной китайской культуры в русскоязычном дискурсе; определить факторы, влияющие на выбор переводческих решений и степень сохранения культурно-семантической специфики исходных понятий.

Научная новизна исследования заключается в том, что в работе предпринимается комплексный лингвистический анализ стратегий перевода терминов традиционной китайской культуры в русскоязычном дискурсе с учетом дискурсивной обусловленности переводческих решений. Новизна также проявляется в систематизации факторов, определяющих выбор переводческой стратегии, а также в выявлении закономерностей семантической трансформации культурных

концептов при переходе из китайского культурного пространства в русскоязычную языковую среду.

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом в развитие переводоведения, межкультурной коммуникации и лингвокультурологии. Полученные результаты позволяют уточнить представления о механизмах интерпретации культурно-специфической терминологии, а также расширяют научные подходы к описанию безэквивалентной лексики как элемента национально-культурной картины мира. Исследование способствует углублению теоретических положений о соотношении семантической адекватности и прагматической адаптации в переводе.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в переводческой деятельности, преподавании китайского и русского языков как иностранных, а также при подготовке учебных пособий и справочных материалов. Разработанная классификация стратегий перевода и сформулированные рекомендации могут быть применены для унификации переводов культурных терминов в научных публикациях, медиа и образовательных текстах. Материалы исследования также могут быть использованы при создании двуязычных глоссариев терминов традиционной китайской культуры.

Методологическую основу исследования составляют положения лингвокультурологии, теории межкультурной коммуникации и современного переводоведения, рассматривающие культурный термин как носитель национально-специфического знания. В работе применяются методы контекстуального анализа, сопоставительного анализа, семантического анализа, дискурсивного анализа, а также элементы функционально-прагматического подхода, позволяющие выявить зависимость переводческой стратегии от коммуникативных задач текста и ожиданий целевой аудитории.

Таким образом, исследование стратегий перевода терминов традиционной китайской культуры в русскоязычном дискурсе представляется актуальным и научно значимым, поскольку позволяет выявить закономерности межкультурной трансляции культурно маркированных единиц, определить наиболее эффективные переводческие модели и тем самым содействовать повышению адекватности и терминологической устойчивости перевода в современных условиях расширяющегося российско-китайского гуманитарного взаимодействия.

В современной лингвистике и переводоведении термины традиционной китайской культуры рассматриваются как особый тип культурно маркированных единиц, обладающих высокой семантической плотностью и значительным интерпретационным потенциалом. Их перевод в русскоязычном дискурсе сопряжён не только с проблемой языкового соответствия, но и с задачей адекватной трансляции культурных смыслов, ценностных установок и историко-философских контекстов, лежащих в основе традиционной китайской картины мира.

Исследования в области сопоставительной лингвокультурологии показывают, что культурно маркированная лексика представляет собой важнейший компонент национальной семантической системы, поскольку в ней фиксируются специфические элементы коллективного опыта, исторической памяти и культурных ассоциаций народа. В частности, подчёркивается, что успешность перевода напрямую зависит от способности переводчика выявлять и интерпретировать культурную семантику единиц, поскольку в реальной коммуникации культурное значение нередко оказывается более значимым, чем лексическое [2]. В рамках данного подхода выделяются различные типы культурно маркированной лексики, включая реалии и безэквивалентные единицы, которые отражают уникальность национальной культуры и не имеют прямых соответствий в другом языке. Примеры китайских реалий (端午, 元宵, 状元, 炕 и др.) демонстрируют, что такие единицы выступают своеобразными «языковыми вакансиями» и требуют применения специальных переводческих стратегий.

Вопрос перевода терминов традиционной культуры также активно исследуется в контексте переводческого дискурса как формы межкультурного взаимодействия. Отмечается, что перевод не является механическим преобразованием языковых символов, а представляет собой сложный процесс сопряжения культурных сфер, требующий учёта национально-культурных различий и различий ассоциативных полей. Так, в работе Т.Д. Попковой и Фэн Вэнь подчёркивается, что переводческая эквивалентность должна рассматриваться как показатель адекватности не только языковой формы, но и культурного содержания текста. Авторы демонстрируют, что интерпретация символов китайской культуры (например, образов дракона и бамбука) требует комплексной переводческой экспликации, поскольку за внешне простыми единицами скрываются сложные культурные смыслы, которые в русской традиции могут отсутствовать или обладать иной коннотацией [3]. Тем самым традиционные культурные термины выступают в переводе не только как лексические элементы, но и как смысловые маркеры культурной идентичности.

Особое место в переводоведческом анализе занимает философско-классический пласт китайской традиции, прежде всего конфуцианские тексты и их рецепция в русскоязычном пространстве. Исследования, посвящённые переводу и распространению «Лунь юй», показывают, что конфуцианские термины функционируют в русскоязычном дискурсе в условиях постоянной интерпретационной адаптации, зависящей от исторической эпохи, культурной установки переводчика и целевой аудитории. Анализ восьми русских переводов «Лунь юй» демонстрирует эволюцию переводческой практики: от миссионерского подхода к академической синологии и от учебных форм распространения к монографическому и научно-популярному изложению [4]. Подобная динамика подтверждает, что перевод традиционной культурной терминологии является не только лингвистическим, но и социокультурным процессом, отражающим трансформацию межкультурного взаимодействия России и Китая.

Дополнительный аспект изучения культурных терминов связан с их функционированием в публичных и институциональных дискурсах. В частности, подчёркивается, что цитаты Конфуция и культурные формулы конфуцианства активно используются в современном политическом дискурсе на русском языке. В этом контексте перевод терминов традиционной китайской культуры выполняет функцию культурного посредничества и инструмента «мягкой силы», позволяя внедрять элементы китайской философии в международную коммуникацию. При этом исследователь отмечает необходимость учитывать потребности русскоязычного адресата, так как распространение культурной информации часто осуществляется в виде кратких выражений и символов, что повышает риск смысловой редукции [5]. Следовательно, традиционные китайские культурные термины в политическом дискурсе приобретают прагматическую направленность и требуют адаптивных переводческих решений.

Значимым направлением современной лингвистики является исследование терминологии традиционной китайской медицины (ТКМ) как особой области культурного знания. Анализ метафорического языка ТКМ показывает, что метафора в подобных текстах выступает не только стилистическим приёмом, но и когнитивным механизмом репрезентации медицинских концептов, связывающим физиологическое описание с философскими представлениями о гармонии организма и Вселенной. В статье Чэнь Ко подчёркивается, что метафорический язык ТКМ характеризуется образностью, культурной релевантностью и полисемией, а потому требует переводческих стратегий, направленных на сохранение коннотативной глубины и культурного подтекста [6]. В качестве эффективных решений выделяются буквальный перевод с комментариями, а также вольный перевод, ориентированный на смысловую интерпретацию, что подтверждает необходимость сочетания языковой и культурной компетентности переводчика.

Сходная проблематика раскрывается и в исследовании Карабулатовой, Сунь Цюхуа, Сунь Чао и Ивановой-Якушко, где терминология ТКМ анализируется через призму эвфемистических метафор и этнолингвокультурного кода. Авторы отмечают, что сакрализация тела и табуированность физиологических процессов в китайской традиции способствовали формированию особой системы метафорических эвфемизмов, которые в переводе требуют не прямой передачи, а интерпретативного декодирования культурной модели. Переводчик, таким образом, вынужден согласовывать различные картины мира, обеспечивая не только терминологическую точность, но и культурную понятность текста для русскоязычного читателя [7]. Это позволяет рассматривать термины ТКМ как пример сложного культурно-семиотического образования, в котором лингвистическое значение неотделимо от философской и ценностной основы.

Обобщая представленные исследования, можно утверждать, что анализ терминов традиционной китайской культуры в переводоведении всё чаще опирается на культурологическую парадигму. В работе Ян Шичжана показано, что в Китае формируется особая дисциплинарная модель – культурологическое переводоведение, в рамках которого перевод рассматривается прежде всего как перевод культурем, а не только языковых единиц. Автор подчёркивает, что текст может пониматься как высший уровень культуремы, а культурная трансплантация становится ключевым измерением переводческой деятельности [8]. Данный подход позволяет теоретически обосновать необходимость интерпретативного анализа культурных терминов и объясняет, почему перевод традиционных китайских понятий должен рассматриваться как межкультурная реконструкция смыслов.

Параллельно развивается исследование китайской переводческой традиции как исторического основания современной теории перевода. В статье О.И. Костиковой и Чэнь Шуи отмечается, что перевод в Китае формировался как цивилизационный механизм, обеспечивающий проникновение буддизма и культурное обогащение китайского общества. Авторы подчеркивают, что переводческая деятельность стала важнейшим фактором культурного развития, а её осмысление заложило основы классической переводческой традиции [9]. Данный исторический аспект важен для анализа современной практики перевода культурных терминов, поскольку показывает, что перевод традиционно выполнял функцию не только коммуникации, но и культурного преобразования.

Современное китайское переводоведение также рассматривает перевод культурных терминов в более широком теоретическом контексте. В статье Ван Сыюань показано, что современные направления китайской теории перевода включают переводоведение, основанное на древнекитайской философской традиции, междисциплинарные исследования и прикладные модели. Автор подчёркивает, что формирование «переводоведения с китайской спецификой» связано с необходимостью отражения национальных культурных особенностей и укрепления культурного влияния через перевод [10]. Такой подход подтверждает, что термины традиционной китайской культуры в переводоведческом дискурсе становятся не только объектом лингвистического анализа, но и элементом культурной политики и стратегии внешней коммуникации.

Таким образом, рассмотренные исследования демонстрируют, что термины традиционной китайской культуры представляют собой сложный объект лингвистического и переводческого анализа, включающий семантические, когнитивные,

дискурсивные и культурно-идеологические параметры. Их перевод требует не только выбора языковых соответствий, но и реконструкции культурных смыслов, поскольку без учёта национально-культурной семантики неизбежны смысловые потери, терминологическая нестабильность и искажение концептуального содержания. В этом отношении традиционные китайские культурные термины выступают ключевым материалом для исследования механизмов межкультурной коммуникации и стратегий интерпретации безэквивалентных единиц в русскоязычном дискурсе.

Передача терминов традиционной китайской культуры в русскоязычном дискурсе представляет собой сложную переводческую задачу, поскольку данные единицы, как правило, являются культурно маркированными и включают в себя не только предметно-логическое значение, но и широкий спектр исторических, философских и ценностных коннотаций. В отличие от общеязыковой лексики, культурные термины функционируют как элементы национально-культурной картины мира, поэтому их перевод неизбежно связан с выбором стратегии: либо сохранение внешней формы и культурной инаковости, либо ориентация на адаптацию и облегчение восприятия для адресата. В зависимости от коммуникативных целей текста, жанровых параметров и предполагаемого уровня культурной компетенции аудитории переводчик использует различные модели передачи, каждая из которых обладает собственными функциональными преимуществами и ограничениями.

Выбор стратегии перевода терминов традиционной китайской культуры в русскоязычном дискурсе представляет собой сложную задачу, решение которой зависит от необходимости балансировать между сохранением национальной специфики и обеспечением понятности для адресата. Одной из наиболее устоявшихся практик в отечественном китаеведении является транскрипция, традиционно базирующаяся на системе Палладия. Этот метод особенно востребован при передаче безэквивалентной лексики, поскольку позволяет сохранить уникальный фонетический облик термина и избежать преждевременной смысловой подмены. Как отмечают Т.Д. Попкова и В. Фэн, такая стратегия способствует закреплению понятия в принимающей культуре, однако её существенным недостатком остается низкая интерпретационная прозрачность для неподготовленного читателя, что требует обязательного включения пояснительного комментария [3].

Параллельно с транскрипцией активно используется калькирование, которое через структурно-семантическое воспроизведение делает термин внешне доступным для восприятия. Этот подход часто применяется в отношении философских и этических категорий, однако он таит в себе риск формирования «ложной прозрачности». Когда термин Ли (礼) переводится как «ритуал» или «этикет», у русскоязычного читателя возникает иллюзия полного понимания концепта через привычные семантические схемы, в то время как глубокое метафизическое содержание оригинала как принципа всеобщей упорядоченности нередко остается за пределами восприятия. В ситуациях, когда ни транскрипция, ни калькирование не позволяют достичь адекватности, переводчики прибегают к экспликации или описательному переводу. Несмотря на то что развернутое толкование помогает реконструировать культурно-исторический контекст, оно неизбежно увеличивает объем текста и лишает термин его лапидарности, что делает экспликацию менее предпочтительной для художественного дискурса.

Особое значение при выборе переводческой модели имеет тип дискурса, в рамках которого функционирует текст. В академической среде доминирует установка на точность и системность: здесь термины Дао (道) или Ци (气) фиксируются как понятийные константы, требующие единообразного употребления. Напротив, в медиадискурсе и массовой коммуникации приоритет отдается читабельности и минимизации когнитивной нагрузки. Это часто приводит к использованию функциональных аналогов, которые, по мнению Ч. Яня, требуют от переводчика тщательного сопоставления культурологической семантики для предотвращения полной утраты «культурного ореола» слова [2]. Ярким примером служит перевод термина Чуньцзе (春节) как «Китайский Новый год», что обеспечивает мгновенную прагматическую адаптацию, но одновременно нивелирует специфическую ритуальную составляющую праздника.

В условиях русскоязычной репрезентации традиционной китайской культуры в публичной коммуникации перевод культурных терминов часто выполняет не только номинативную, но и интерпретативную функцию, поскольку адресат нередко не обладает достаточной фоновой компетенцией для самостоятельного восстановления исходного культурного содержания. В результате переводческое решение становится механизмом «конструирования смысла» и одновременно источником устойчивых отклонений, которые следует рассматривать не как случайные ошибки, а как типологически воспроизводимые формы искажения, обусловленные дискурсивными требованиями и когнитивными ожиданиями русскоязычной аудитории. В концептуальных рамках исследования понимается систематическое смещение концептуального содержания культурно маркированного термина относительно его значения в китайской традиции, возникающее при переносе в русскоязычный дискурс и влияющее на последующую интерпретацию понятия. Наиболее характерными проявлениями подобных девиаций выступают семантическая редукция, при которой многослойный культурный концепт сводится к упрощённому бытовому значению; эффект ложной прозрачности, возникающий при калькировании и создающий иллюзию полной эквивалентности русской категории китайскому термину; европоцентрическая подмена, при которой китайская философская или культурная модель интерпретируется через внешне сходные, но концептуально несоизмеримые понятия европейской традиции; а также стереотипизация, закрепляющая в массовом употреблении ограниченный и медийно удобный смысл, вытесняющий исходную многозначность. Дополнительным фактором искажения становится нарушение терминологической последовательности, когда один и тот же термин в пределах текста передаётся различными способами без функциональной мотивации, что приводит к размыванию его семантических границ и снижению аналитической точности. Таким образом, перевод терминов традиционной китайской культуры в русскоязычной практике следует рассматривать как дискурсивно обусловленный процесс, в котором выбор стратегии одновременно задаёт и потенциальную зону интерпретационного риска.

В современной практике наиболее продуктивными признаются комбинированные стратегии, позволяющие совместить аутентичность с интерпретационной доступностью. Модель «транскрипция плюс краткое пояснение» или использование функционального аналога с культурной маркировкой позволяют избежать концептуальной подмены, которая часто возникает при попытках европоцентричного толкования (например, при ошибочном отождествлении Дао с «Логосом» или Ци с «Духом»). Таким образом, перевод культурных терминов следует рассматривать не как механическую замену единиц одного языка единицами другого, а как сложную дискурсивную практику. Успех этой практики напрямую зависит от способности переводчика адаптировать текст к запросам аудитории, не жертвуя при этом концептуальной целостностью исходной китайской традиции. Основные приемы передачи подобных лексем и связанные с ними герменевтические риски систематизированы в представленной ниже таблице 1.

Таким образом, анализ переводческих стратегий передачи терминов традиционной китайской культуры в русскоязычном дискурсе подтверждает принципиальную зависимость переводческого выбора от дискурсивных условий функционирования текста. В научной и академической коммуникации доминируют требования терминологической точности и системности, тогда как медиадискурс ориентирован на доступность и минимизацию пояснений, что повышает риск смысловой редукции. Туристический и рекламный дискурс активно использует экзотизацию, а художественный перевод требует баланса между выразительностью и сохранением культурно-семантической глубины. Выявленные ошибки, включая семантические потери и ложные аналоги, подтверждают необходимость комбинированных стратегий, унификации терминов и контекстной проверки их значения для обеспечения культурной адекватности перевода.

Проведённое исследование показало, что перевод терминов традиционной китайской культуры в русскоязычном дискурсе является сложной лингвокультурной задачей, поскольку данные единицы выступают носителями многослойных концептов и отражают специфическую систему ценностей и мировоззренческих представлений Китая. В связи с этим их передача требует не только языковой эквивалентности, но и сохранения культурно-семантической глубины, без чего неизбежны искажения смысла и упрощение исходной картины мира.

Анализ переводческой практики позволил выделить основные стратегии передачи культурных терминов, включая транслитерацию, калькирование, опи-

Таблица 1

Дискурсивные условия перевода культурных терминов: стратегия и риск

| Термин (кит.) | Стратегия перевода | Потенциальный риск |
|---|---|---|
| 道 (Dao) | транслитерация с комментарием («Дао (универсальный принцип)») | непонимание без пояснения; терминологическая абстрактность |
| 礼 (Li) | калькирование с экспликацией («ритуально-нормативный порядок») | ложная ассоциация с «этикетом» |
| 气 (Qi) | транслитерация («ци») с пояснением | европоцентрическая интерпретация как «дух» или «энергия» |
| 春节 (Chunjie) | функциональный аналог («китайский Новый год») | редукция культурного значения, утрата ритуального контекста |
| 功夫 (Gongfu) | транслитерация («кунг-фу») или адаптация («боевое искусство») | стереотипизация и сужение значения до спорта |
| 江湖 (Jianghu) | адаптация («мир странствующих героев») | утрата культурного символизма и жанровой традиции |
| 阴阳 (Yin-Yang) | калькирование («инь и ян») с кратким объяснением | упрощение до «двух противоположностей» |
| 天命 (Tianming) | калька («Небесный мандат») | неполная интерпретация без объяснения политической функции |

*Источник*: составлено автором.

сательный перевод, функциональный аналог и комбинированные модели. Установлено, что выбор стратегии определяется дискурсивными условиями: научные тексты ориентированы на точность и терминологическую устойчивость, медиадискурс стремится к доступности и сокращению пояснений, туристический и рекламный дискурс использует экзотизацию, а художественный перевод требует баланса между символизмом и семантической адекватностью.

Выявленные типичные ошибки, такие как семантические потери, ложные аналоги, европоцентрическая подмена содержания и нарушение терминологической последовательности, подтверждают необходимость контекстной проверки и использования комментариев при переводе ключевых философских понятий.

Все это составляет научную новизну наших исследований и решает все задачи, поставленные в работе для достижения сформулированной цели.

Перспективы дальнейших исследований связаны с корпусным анализом переводов культурных терминов и разработкой унифицированных глоссариев, способствующих повышению качества русско-китайской межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Воробьёва Е.Н. Современные тенденции в исследовании научного дискурса в отечественной лингвистике: систематический обзор. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; № 10 (17): 3819–3829.
2. Янь Ч. Сопоставление культурологической семантики и перевод русской и китайской лексики. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 495–498.
3. Попкова Т.Д., Фэн В. Стратегии перевода и культурные различия (на материале китайского языка). *Евразийский гуманитарный журнал*. 2023; № 2: 82–91.
4. Юйхань Л., Минхуэй Л. Межкультурная интерпретация классики: перевод и распространение «Лунь юй» в России. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93): 434–436.
5. Юйвэй Т. Стратегия распространения «Лунь юй» в политическом дискурсе на русском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 304–307.
6. Ко Ч. Характеристики и перевод метафорического языка в текстах традиционной китайской медицины. *Litera*. 2024; № 6: 244–252.
7. Карабулатова И.С., Цюхуа С., Чао С., Иванова-Якушко М. Проблема интерпретации метафорических эвфемизмов в переводных текстах традиционной китайской медицины (ТКМ). *Филология и культура*. 2024; № 3 (77): 40–52.
8. Шичжан Я. Культурологическое переводоведение в Китае. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. 2024; № 3: 46–61.
9. Костикова О.И., Шуи Ч. Становление китайской переводческой традиции: практика, критика, теория. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. 2012; № 1: 31–48.
10. Сыюань В. Теория перевода в современном Китае: направления исследований. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2024; № 3 (884): 17–24.

References

1. Vorob'eva E.N. Sovremennye tendencii v issledovanii nauchnogo diskursa v otechestvennoj lingvistike: sistematicheskij obzor. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; № 10 (17): 3819-3829.
2. Yan' Ch. Sopostavlenie kul'turologicheskoj semantiki i perevod russkoj i kitajskoj leksiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 495-498.
3. Popkova T.D., F`en V. Strategii perevoda i kul'turnye razlichiya (na materiale kitajskogo yazyka). *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2023; № 2: 82-91.
4. Yujhan' L., Minhu`ej L. Mezhkul'turnaya interpretaciya klassiki: perevod i rasprostranenie «Lun' yuj» v Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 434-436.
5. Yujv`ej T. Strategiya rasprostraneniya «Lun' yuj» v politicheskom diskurse na russkom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 304-307.
6. Ko Ch. Harakteristiki i perevod metaforicheskogo yazyka v tekstah tradicionnoj kitajskoj mediciny. *Litera*. 2024; № 6: 244-252.
7. Karabulatova I.S., Cyuhua S., Chao S., Ivanova-Yakushko M. Problema interpretacii metaforicheskih `evfemizmov v perevodnyh tekstah tradicionnoj kitajskoj mediciny (TKM). *Filologiya i kul'tura*. 2024; № 3 (77): 40-52.
8. Shichzhan Ya. Kul'turologicheskoe perevodovedenie v Kitae. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2024; № 3: 46-61.
9. Kostikova O.I., Shui Ch. Stanovlenie kitajskoj perevodcheskoj tradicii: praktika, kritika, teoriya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2012; № 1: 31-48.
10. Syyuan' V. Teoriya perevoda v sovremennom Kitae: napravleniya issledovanij. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2024; № 3 (884): 17-24.

*Статья поступила в редакцию 19.02.26*

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-335-340

***Akulenko A.L.**, postgraduate, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: any294@yandex.ru*
***Rabenko T.G.,** Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: tat.rabenko@yandex.ru*

**COMMUNICATIVE STRATEGIES AND TACTICS OF FAMILY DISCOURSE.** Based on the texts of parental letters written in the 70s and 90s of the last century, this article identifies the communicative strategies and tactics of family discourse. The work traces the dependence of the choice of communication strategies and tactics implementing them on a number of factors: the genre-discursive nature of the epistolary text (communication strategy), the social role of participants in family communication and their individual and personal characteristics (communication strategy, strategy of influence, phatic strategy, modal strategy).The strategies and tactics used in family letters reflect the relationships of the participants in family communication and serve as a tool for regulating the emotional climate within the family. Understanding these mechanisms is necessary for the essential interpretation of family discourse in its various genre manifestations. The results of the study will be of interest in the linguistic study of family discourse issues, viewed from the perspective of its genre-written embodiment.

*Key words:* **family discourse, speech genre, communicative strategy, communicative tactics, parental letter**

***А.Л. Акуленко**, аспирант, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: any294@yandex.ru*
***Т.Г. Рабенко**, д-р филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: tat.rabenko@yandex.ru*

# КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ СЕМЕЙНОГО ДИСКУРСА

В настоящей статье с опорой на тексты родительских писем, созданных в 70-90-е гг. прошлого века, выявляются коммуникативные стратегии и тактики семейного дискурса. Прослеживается зависимость выбора стратегий коммуникации и реализующих их тактик от ряда факторов: жанрово-дискурсивной природы эпистолярного текста (коммуникационная стратегия), социальной роли участников семейного общения и их индивидуально-личностных характеристик (коммуникационная стратегия, стратегия воздействия, фатическая стратегия, модальная стратегия). Стратегии и тактики, используемые в семейных письмах, отражают отношения участников семейной коммуникации и служат инструментом регулирования эмоционального климата внутри семьи. Понимание этих механизмов необходимо для сущностной интерпретации семейного дискурса в его различных жанровых проявлениях. Результаты исследования будут интересны при лингвистическом изучении вопросов семейного дискурса, рассматриваемого с позиции его жанрово-письменного воплощения.

*Ключевые слова:* **семейный дискурс, речевой жанр, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, родительское письмо**

Активно развиваемое в современном языкознании направление, связанное с изучением естественной письменной речи, способствует вовлечению в сферу исследовательских интересов областей, которые ранее оставались на периферии научных изысканий. Сосредоточенность лингвистики на речевой деятельности рядового носителя языка и продуктах этой деятельности обусловливает внимание к семейному общению в его различных жанровых репрезентациях. Первоначально включаемая в научное исследование как часть разноаспектного описания устно-разговорного (иначе обиходно-бытового [1; 2; 3], неофициального устного общения [4–6]) повседневного общения семейная коммуникация предстает теперь в качестве объекта научного анализа в другой своей форме реализации – письменной. Появляется ряд исследований, посвященных описанию жанровых реализаций естественной письменной речи. Среди последних – личные письма и их вариации (семейное письмо, родительское письмо, дружеское письмо и т. п.) [7; 8; 10]. Рассматриваемые как жанровые проявления естественной письменной речи подобного рода тексты отличаются непрофессиональностью исполнения, неофициальностью, отсутствием лиц, участвующих

в редактировании текстов (корректоров, редакторов). С накоплением исследовательского опыта (созданием теоретической базы и метаязыка исследования, выявлением ряда характеристик жанров естественной письменной речи) становится очевидным, что вовлечение в зону лингвистических поисков письменной формы семейного общения существенно обогащает научное представление о семейном дискурсе, реализованном в устной и письменной формах.

С учетом вышесказанного возможно определить актуальность предпринимаемого исследования, которая сопрягается с его включенностью в область пересечения двух направлений современного языкознания. Первая область – это зона дискурсивной лингвистики, где дискурс расценивается в качестве важнейшей формы повседневной жизненной практики человека и определяется как сложное коммуникативное явление, учитывающее, помимо речевого действия, экстралингвистические факторы (знание о мире, цели адресата, мнения, установки) и социальный контекст (характер, роль, поведение), влияющие на результат речевого взаимодействия [11, с. 11]. Второе направление – теория естественной письменной речи, рассматриваемой с речежанроведческих позиций. Основываясь на теории речевых жанров М.М. Бахтина, жанроведческий подход в изучении естественной письменной речи базируется на выделении речевого жанра как «одного из наиболее эффективных объясняющих механизмов при изучении ситуаций использования языка» [12, с. 71].

Цель исследования – выявить коммуникативные стратегии и тактики, реализуемые в тексте родительского письма.

Объект исследования – коммуникативные стратегии и тактики, избираемые автором письма исходя из его речевых интенций.

Задачи исследования определяются поставленной целью.

1. С опорой на имеющуюся научную литературу по теме исследования определить базовые термины работы: коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, эпистолярный текст.

2. На основе анализа проведенных ранее исследований семейного письма выявить его специфические характеристики.

3. Изучив архив Лаборатории естественной письменной речи Кемеровского государственного университета, отобрать личные письма, где в качестве авторов выступают субъекты в социальной роли отца и матери, в качестве адресата – их дочь.

4. Выявить языковые средства, которые реализуют коммуникативные стратегии и тактики, избираемые субъектом, исходя из его интенции и социальной роли.

5. Проследить зависимость выбора стратегий и тактик от социальной роли субъекта повествования – автора письма (отца, матери).

Эмпирическая база исследования: тексты родительских писем, хранящиеся в Лаборатории естественной письменной речи Кемеровского государственного университета (всего 87 писем). Адресатом писем выступает девушка Наташа, студентка одного из сибирских вузов. Адресанты – ее родители. В семье четверо детей (адресат – старшая дочь). Датировка писем: 70–90-е гг. XX в. Фрагменты писем, приводимые в тексте статьи, выделены курсивом. При цитировании фрагментов писем сохраняется авторская орфография и пунктуация.

Научная новизна настоящего исследования обусловлена следующими результатами: родительское письмо рассмотрено с позиции реализуемой целеустановки пишущего субъекта, которая определяет реализацию коммуникативных стратегий и тактик, направленных прежде всего на кооперирование семейных отношений; впервые дано лингвистическое описание родительского письма как компонента коммуникативной ситуации, где среди определяющих факторов реализации речевой интенции находится социальная роль адресанта (отец, мать); разработаны параметры рассмотрения родительского письма через призму коммуникативных стратегий и тактик, применяемых адресантом для реализации коммуникативной цели.

Теоретическая значимость исследования состоит в его вкладе в развитие теории дискурсивной лингвистики в той ее области, которая связана с исследованием детерминирующего воздействия социальной роли пишущего субъекта на выбор коммуникативных стратегий и тактик. Теоретическая ценность исследования заключается в расширении объекта дискурсивной лингвистики путем включения в научную область исследований эпистолярного жанра (в одном из его вариантов) естественной письменной речи.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при чтении учебных дисциплин, связанных с изучением вопросов речевого жанроведения, теории естественной письменной речи, коммуникативно-прагматической лингвистики. Полагаем, что отдельные наблюдения могут быть задействованы в практике преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла, где рассматриваются проблемы семейной коммуникации, специфики семьи как социального института.

В качестве методов исследования в работе задействованы: а) дискурсивный анализ, с позиции которого язык письма рассматривается как средство общения в социальном контексте семьи для выражения интенций субъекта повествования, детерминированных его социальной ролью; б) метод научного описания, используемый при выявлении и систематизации языковых средств актуализации коммуникативных стратегий и тактик.

При описании коммуникативных стратегий и тактик, реализуемых в тексте родительского письма, мы исходим из ряда теоретико-методологических установок.

1. Относительно специфики семейного общения. Установлено, что в ряду основных признаков семейного общения – его иерархический характер, который обусловливается традиционным распределением семейных ролей, прежде всего роли матери и отца, детей, а также мужа и жены. Семейные роли оказываются результатом наложения и синкретизма разнообразных ролей, исполняемых членами семьи (иерархических, психологических, инициативных) и получают речевое выражение в сфере семейной письменной и устной коммуникации. Речевое поведение адресантов в семейном общении обусловливается постоянными социальными ролями родителей, их правами и обязанностями, коммуникативными ожиданиями, как характерными для русской семейной культуры, так и специфичными для каждой семьи [4, с. 12]. В семейном общении, помимо проявленности социальных ролей участников коммуникации, прослеживаются «признаки профессиональной принадлежности субъектов … и социально-психологические характеристики членов семьи, их личностные качества» [4, с. 12].

2. Касательно понятия «эпистолярный текст». Социальные роли отца и матери находят свое отражение в эпистолярном тексте, представленном в настоящей работе в виде родительского письма. К эпистолярному тексту мы относим «речевое произведение, созданное и функционирующее с учетом определенной национально-временной эпистолярной традиции, имеющее письменную форму и реализующееся во всем многообразии его когнитивно-коммуникативных функций» [11, с. 140]. Оценивая функции, реализуемые в эпистолярном дискурсе, исследователи (А.В. Курьянович, Н.И. Белунова и др.) называют в качестве «исходной» коммуникативную функцию. Помимо этого, обнаруживаются фатическая (контактоустанавливающая и контактоподдерживающая) функция, прагматическая функция воздействия и экспрессивно-эмоционально-оценочная функция (выражение чувств, эмоций, оценок) [10, с. 20].

3. Относительно понимания базовых терминов работы «коммуникативная стратегия», «коммуникативная тактика» и самого коммуникативного акта, в результате которого создается эпистолярный текст. Функции эпистолярного текста актуализируют коммуникативные стратегии, избираемые субъектом для реализации речевой интенции. Под коммуникативной стратегией вслед за О.С. Иссерс понимается «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [13, с. 54], где коммуникативная цель – «стратегический результат, на который направлен коммуникативный акт» [13, с. 54]. Понятие «коммуникативная тактика», в свою очередь, включает в себя «одно или несколько действий, способствующих реализации коммуникативной стратегии» [13, с. 108–109, 117].

Внутрисемейное межличностное общение характеризуется соотношением коммуникативных стратегий, ориентированных преимущественно на гармонизацию внутрисемейных вербальных (и не только) взаимоотношений, сопрягаясь с семейной интразоной («внутренним пространством межличностного вербального общения, где могут контактировать только члены одной семьи» [6, с. 18]) через целеустановку коммуникантов, тип коммуникативной ситуации, тематическую организацию и иные факторы.

Субъект, который осуществляет выбор речевого действия, направленного на реализацию некой коммуникативной стратегии, способен реализовать его при условии, что он имеет определенные знания о способах речевого взаимодействия в конкретной ситуации, то есть обладает коммуникативной компетенцией. Чтобы спланировать какое-либо речевое действие, пишущий должен иметь представление об обычных ситуациях общения (в нашем случае – общения родителей с детьми, осуществляемого в письменной форме) и иметь элементарный опыт анализа речевых действий. Субъект должен располагать и определенной когнитивной информацией (убеждения субъекта относительно его роли как родителя и роли адресата как ребенка, его мнение, установки), относящейся к коммуникативному событию – общению родителей с детьми (коммуникативная пресуппозиция [6, с. 90–91]). Прогнозирование коммуникативного поведения осуществляется с учетом мотивов и целей субъекта общения. «Вся информация такого рода составляет пресуппозиционные основания модели речевой стратегии (иначе когнитивные предпосылки речевых планов)» [14, с. 93–94].

Известно, что коммуникативные стратегии реализуются в рамках более сложных ситуаций и социальных контекстов, потому прогноз речевых действий предусматривает необходимость учета информации о взаимосвязях между будущими речевыми действиями коммуниканта и ситуацией. В результате до коммуникативного акта, итогом которого является эпистолярный текст, пишущий (и его адресат) обладает знанием о предстоящем речевом событии, о типе речевого действия – создание письма (в данном случае речь идет о том, что В.В. Дементьев называет «генрогенной ситуацией, под которой понимается некий «когнитивный образ, соответствующий речевому жанру в сознании человека; знание генрогенной ситуации предполагает владение информацией о совокупности компонентов ситуации общения, необходимых и достаточных для порождения речевого жанра» [14, с. 41]), когнитивной пресуппозиции (в частности, представление пишущего о степени осведомленности его адресата о предмете речи), контексте или ситуации (ситуативная и фактическая пресуппозиция относительно конкретной ситуации, ее предметного наполнения). Эффективному плану коммуникативного взаимодействия способствует оптимальное объединение обозначенных выше видов знания [13, с. 93–94].

Таким образом, прогнозирование предполагаемой речевой коммуникации осуществляется на основе представлений о самом речевом акте (в нашем слу-

чае – создание письма), коммуникативном взаимодействии субъектов (с учетом мотивов и целей пишущего и читающего, их вербальных действий) и всей ситуации в целом. Данные представления детерминируют выбор значимых разноуровневых единиц и способов их грамматической организации, то есть в итоге – моделирование связного эпистолярного текста, эффективного для реализации коммуникативной задачи автора письма. На выбор коммуникативных стратегий и тактик, по мнению О.С. Иссерс [13, с. 128], влияют следующие факторы.

1. Обладание субъектом видами знаний, обозначенных выше: о типе речевого действия, когнитивных пресуппозиций (адресанта и адресата) и представлением (адресанта и адресата) о планируемой ситуации общения (в нашем случае – общения посредством эпистолярного послания). При оптимальном развертывании речевого акта информация (в нашем случае актуализированная в эпистолярном тексте) оказывается достаточной; когнитивные пресуппозиции и представления о ситуации у участников совпадают. В случае недостаточного характера информации разворачиваются дополнительные коммуникативные ходы (прямой или косвенный запрос информации, реализуемый в тексте письма, как правило, посредством вопросительных предложений).

2. Позиции коммуникантов (симметричная/несимметричная). В ситуации коммуникативного взаимодействия субъектов посредством письма осуществляется несимметричное взаимодействие: адресант, выступая в социальной роли родителя (матери/отца), находится в доминирующем положении по отношении к адресату (дочери).

3. Установки адресанта и адресата письма на тип общения (конфронтационное/кооперативное). Совпадение установок не предполагает дополнительного коммуникативного хода. В случае несовпадения установок применяются эмоционально настраивающие тактики. В исследуемом материале реализуется преимущественно кооперативный тип общения.

4. Уместность использования коммуникативной стратегии и тактики. Социально и культурно детерминированные условия использования высказывания (материально воплощающих его единиц) обеспечивают уместность данного высказывания в коммуникативной ситуации и прогнозируемость ответной реакции адресата [13, с. 128].

С учетом вышеобозначенных положений перейдем к описанию коммуникативных стратегий, выявляемых в рамках родительского письма. При разработке коммуникативных стратегий и тактик, используемых в семейном дискурсе, мы отчасти опирались на работы [1; 9, с. 17–18].

1. **Коммуникационная стратегия.** Связана с передачей и/или получением информации. Коммуникационная стратегия способствует созданию у адресата представлений о каком-то событии, его участниках, каких-либо фактах и реализуется с помощью ряда тактик.

**Тактика информирования.** Данная тактика реализуется преимущественно в основной части письма, когда после традиционного для эпистолярного текста приветствия автор переходит к освещению событий семейной жизни, зачастую предваряя описание фразами: *Ну, приступим к самому главному. А теперь важное. Что у нас* и т. п. Либо заканчивая обзор событий словами: *Кажется, ну вот и все новости. Ну вот все мои печали/заботы.* (последнее часто в письме матери).

*(1) Дома так: занимаемся дачей все выходные на ней проводим сделали дом 4 на 3 шлакозаливной. Я помазала снаружи в этот выходной. Саша (сын – прим. авт.) с папой сделали крышу. А в этот выходной посадку деревьев. Да и дома много дел. Сентябрь м-ц был очень теплый, а октябрь холодный. Еще не засолила помидоры, как сразу не засолила, а они переспели сейчас не знаю наберу ли нет* (из письма матери).

*(2) Встали поздно мне грустно было я немного пораптала на все да всплакнула и собираюсь идти в магазин (из письма матери)* (из письма матери).

*(3) Дома нормально работа и отдых у телевизора* (из письма отца).

Автор письма (отец, мать) сообщает о неких событиях, произошедших в семье, обо всех членах семьи, их самочувствии (старших членов семьи), успехах в работе/учебе.

(1) *Иринка (младшая дочь в семье, школьница – прим. авт.) пришла с музыкальной, … занимается мало, а нужно больше, не ходит на пение* (из письма матери).

*(2) Саша никуда не пошел учиться. Или в армию. Курит во всю. Сейчас почти никуда не ходит. Скучно, а с нами молчит, не разговаривает* (из письма отца).

*(3) Мама рвется поехать к Любе* (средняя дочь – прим. авт.) *и навести там порядок. Я не разделяю этого намерения. Я говорю ей, что наши дети уже взрослые, ученые, опытные, умнее нас, и они справятся с временными трудностями* (из письма отца).

В данных фрагментах четко актуализирована социальная роль родителя, связанная с необходимостью воспитания личности своих детей, их моральной (зачастую и материальной) поддержкой. Мать и отец в своих письмах к старшей дочери сообщают о том, что младшая дочь не слишком усердна в учебе, сын, закончивший школу, не может определиться с выбором дальнейшего пути, жизнь средней дочери «не задалась». Это беспокоит родителей. При этом если в своем сообщении о событиях, происходящих в семье, мать, освещая положение дел, зачастую рефлексирует по поводу сообщаемого, выражая свои эмоции, то отец зачастую констатирует факты. Ср. из письма отца: *Я заболел и два дня лежал в постели;* из письма матери*: Папа очень тяжело болел, кашель был сильный у него.*

Ориентируясь на социальную роль дочери, автор письма называет супруга/супругу *«папа», «ма/мама».*

*(1) Ма сейчас все свободное время (а в этом году его было много – 1,2,7,8,9 / V) проводит на даче. В этом году хорошо помогает Иринка. Уже вскопали весь огород. В будущей выходной в основном все посадим. А после этого займемся постепенной отделкой дома* (из письма отца).

Помимо фактов и событий семейной жизни, связанных с проблемами воспитания детей, вопросами их учебы, самочувствия старших членов семьи, покупкой необходимого для дома, обустройства дачи и пр., исследуемый материал позволяет обнаружить включение в семейный хронотоп и более широкого социального контекста. Письма 70–80-х гг. отражают реалии советского времени (дефицит, очереди в магазинах за дефицитными товарами, наличие ряда вещей в доме как показатель материального достатка, поездки по городам, которые сегодня стали частью постсоветского пространства).

*(1) Сапожки были красные на низком каблуке, но очередь в ЦУМе – на 3 этажа, не смог достояться, да они мне и не нравились* (из письма отца).

*(2) (Родственники – прим авт.) живут хорошо, имеют обстановку, гарнитур.*

*(3) Саша всё еще в совхозе на прополке свеклы* (из письма отца).

Письма 90-х гг. фиксируют те социальные изменения, которые произошли в связи с перестройкой общества, приватизацией и ее последствиями.

*(1) Жизнь плохая, хоть хвалят по телевизору, а ко мне ходят дети от 3 лет до 14. Просят милостыни. Раньше при коммунистах все дети были пристроены в детсаде и в школе* (из письма матери).

*(2) Как жить, деньги задерживают. Да идут у нас сокращения. Продают наши разрезы, вот ГРЭСС продали американцам. Хозяин новый сокращает рабочих, хотя платит два раза в месяц* (из письма матери).

Таким образом, текст родительского письма отражает события не только одной отдельно взятой семьи, но и страны в целом. В связи с этим намечается один из векторов дальнейшего развития представленного в работе исследования родительского (шире семейного) письма: данный жанр может быть рассмотрен с учетом смены общего культурного фона функционирования семейного письма и может быть выявлена с учетом данного изменения жанровая трансформация, проявленная в эпистолярном жанре. На основе данного анализа представляется возможным выявление инвариантных (базовых) признаков семейного письма, на основе которых происходит жанровая идентификация текста, и вариативных, обусловленных изменением социально-культурного контекста бытования жанра. Об идее рассмотрения речевого жанра на фоне изменения социального фона его функционирования сказано в [12, с. 14; 15, с. 385].

**Тактика обсуждения.** Информируя адресата о состоянии дел в семье, автор письма косвенно вовлекает его в обсуждение семейных вопросов, того, что составляет повседневность семейного быта, что актуально, по мнению адресанта, для коммуникативной ситуации создания письма (покупка новых вещей, постройка гаража).

*Купил нам покрывало на кровать за 100 руб., по качеству не особенно хороший, но довольно приличный, по цвету подходит к нашему ковру. Приедешь посмотришь* (из письма отца).

В своем письме адресант стремится не только поделиться информацией, но и получить ее, а также ответы на поставленные вопросы от адресата, что позволяет поддержать диалог и проявить заинтересованность в нем. В тексте родительского письма активно используются вопросительные предложения, актуализирующие тактику вопроса.

**Тактика вопроса.** Выражая искреннюю заботу о своей старшей дочери, родители задают ей уточняющие вопросы. Отца интересует преимущественно социальная сторона жизни дочери: *Где ты будешь этим летом? Как идут экзамены? Как идет практика? Будешь ли ты дома на зимние каникулы? Получила ли ты деньги?* Мать – личная составляющая: *Как здоровье? Выдерживает ли твоя одежда? Я что-то мало надеюсь на твое пальто. Как самочувствие? Как здоровье, как зубы?*

2. **Стратегия воздействия.** Частотность использования данной стратегии объясняется спецификой коммуникативной ситуации (письмо родителей дочери) и социальной роли адресанта (родитель). Данная стратегия, реализуемая в тексте родительского письма, связана с воздействием на адресата, его модель мира и систему ценностей.

Обозначенная стратегия актуализируется за счет а) глагольного императива: *Выше голову, трудись и все будет отлично. Будь здоровой, моя милая, учись. Не забывай* (из письма матери), *чаще пиши письма нам* (из письма отца); б) инфинитива в роли глагола повелительного наклонения: *поменьше бегать по магазинам, а больше отдыхать, отвлекаться от всяких забот, не нервничать. И с покупками нужно не разбрасываться по мелочам, а купить нужную и хорошую вещь. А то и деньги уйдут и толку не будет* (из письма отца).

Стратегия воздействия реализуется с помощью ряда тактик.

**Тактика убеждения.**

*(1) Лучше сердиться молча, чем ругаться это унижает человека, а притом некоторые люди вызывают на скандал. А голову забивать всякими мелочами не нужно, нужно собраться и заставить себя работать.*

*(2) Но главное, твой хлеб – учеба, у тебя какое-то разочарование или ты остыла и находишь причины для объяснения. Меньше нервничай, учись владеть собой, возможно немного мое воспитание* (из писем матери).

Мать ищет причины некоторых качеств дочери и видит их в недостатках своего воспитания.

Тактика предупреждения.

*(1) Наташа, тебе надо взять себя в руки и позрослому вести себя, меньше раздрожительности, а то войдет в привычку и будет нехорошей чертой характера* (из письма матери).

*(2) Если где и споткнулась, то не падай духом, все преодолимо. Будь благоразумнее, не говори вслух очень дерзких слов. Они не забываются* (из писем отца).

**Тактика совета.**

*(1) Хочу дать тебе еще несколько советов (теперь нам остается только давать советы, ты от нас далеко и это нас волнует). Чаще пиши письма нам, подругам, товарищам. Это приучит тебя излагать свои мысли на бумаге, а это важно. Хотелось бы, чтобы ты освободилась от нервозности, чтобы в твоем характере выработалась спокойная уверенность, исчезла раздраженность и особенно грубость. Это легко и трудно. Легко потому, что для этого не нужно много – только быть уверенной в себе. А трудно потому, что нужно много труда чтобы заставить себя (подчеркивание автора письма – прим. авт.) делать то, что нужно и столько, сколько нужно и не делать того что не нужно, хотя и хочется* (из письма отца).

*(2) Наташа как мы договорились ты в воскресенье до обеда ходишь в лес обязательно проследи за своим здоровьем у тебя в этом году хуже чем в прошлом лучше тебе быдь немного толстенькой тебе идет, потом цвет волос тебе кажется к лицу более темный идет. Выбрось, дорогая все из головы и думай, только про учебу. День и ночь…покончить нужно с лень* (из письма матери).

Стратегический план родителей – предостеречь адресата от чего-либо нежелательного для него, что может осуществляться с помощью **тактик указания на негативные последствия** (*«… а то войдет в привычку и будет нехорошей чертой характера»*).

**Тактика контроля.** Обозначенная тактика позволяет проявить контроль в отношении адресата. Так, мать интересуется у дочери отсутствием ответного письма, некоторым неусердием в учебе: *Почему долго не писала? Не слишком ли мало времени ты готовишься к экзаменам? Не поздно ли начинаешь готовиться к сессии?* (из письма матери).

**Тактика принуждения к действию.** Данная тактика активно реализуется с помощью императива: *Напиши подошли ли тебе туфли. Не забывай! Дома скучновато. Бабушка прибаливает, пишите теплые письма* (из писем матери); *Пиши чаще, подробнее. Не стесняйся проси помощь если будет нужно. Не вмешивайся в конфликты. Будь нейтральна* (из писем отца).

**Тактика похвалы адресата** как эмоциональное поглаживание [16, с. 39]. Среди стилистических маркеров данной тактики – мелиоративы, называющие лучшие нравственные качества адресата:

*Ты взрослая, умная, способная. У тебя все будет хорошо и получишь удовлетворение. Учись – тебя оценят* (из письма матери).

Родители выступают трансляторами семейных ценностей. Презентуя себя, свою систему оценок, они показывают пример детям, направляют их, проявляют назидательность. В тексте письма содержится оценка автора, его позиция:

*Что и делать с ней (со средней сестрой – прим. авт.) уж не такая она не неспособная, только в голове какая-то муть, витает в облаках, жаль, что она сразу после школы не попала в студенческую атмосферу. Хочется взрослой быть, а хорошего мало если нет почвы. Наташа, знаем, что тебе хоть и некогда но не бросай сестру где подбодри где как* (из письма матери).

**Тактика вовлечения в воспитательно-образовательный процесс.** Родители активно вовлекают старшую дочь в образовательно-воспитательный процесс младших детей.

*(1) Иринка закончила по письму и арифметике 4, говорит учительница, задачи плохо решает, Иринка переживает, обещала что будет заниматься, сейчас забыла. Наташа, будешь писать, напиши ей, чтобы играла каждый день гаммы, а то я ей говорю, а она мне – Наташа не задавала* (из письма отца).

*(2) Саша курит, как старик, оду папиросу бросает другую начинает. Вы знаете какая я противница этого курения. Ты напиши ему об этом, что и на учебу будет влиять, да оно и правда что не модно сейчас и вообще, советов, чтоб серьезней брался за учебу.*

*(3) Получили от Саши письмо (из армии – прим. авт.) видно очень скучно ему, пишите ему добрые хорошие письма* (из письма матери).

Способствуя формированию у детей семейных и общечеловеческих ценностей, родители собственным примером демонстрируют то, как важно правильно расставлять жизненные приоритеты.

**Тактика демонстрации собственного примера:**

*(1) Мы не болеем, лечимся, закаляемся по системе Иванова, по субботам голодаем* (из письма отца).

*(2) Наташа, я поправляюсь, живот растет, аппетит большой. Ты голодаешь? Надо после 6–7 часов вечера не есть. Возьмись за это, я умоляю тебя. Я хочу, чтоб у вас было всё, как по Чехову* (из письма матери).

3. **Стратегия самопрезентации** позволяет сформировать у адресата письма нужное для автора восприятие лучших качеств.

**Тактика перечисления заслуг адресанта.** Реализуется только в письмах отца, который, будучи директором завода, в рамках эпистолярного повествования в большей степени ориентирован на свою и детей социальную жизнь. При этом данная тактика (реализующие ее речевые действия) является не самоцелью, она включается в воспитательный процесс (отец как достойный пример для детей).

*(1) У меня тоже некоторое изменение. Наши ЦЭММ переименовали в завод РГТО и я назначен директором. Так что ты теперь директорская дочка. Снисхождения не жди ни от кого.*

4. **Фатическая стратегия** направлена на расположение к себе собеседника, установление и удержание положительных отношений между коммуникантами. Фатический мотив общения, по мысли И.Н. Борисовой, одной из авторов коллективной монографии «Русское повседневное общение: прагматика, культурология», определяется макроинтенцией общения ради поддержания контакта, ради удовольствия от общения; общения, цель которого в нем самом [15, с. 47–48].

**Тактика установления и поддержания контакта** активно задействована при оформлении этикетной рамки письма в формах:

а) приветствия: *Здравствуй моя родная Наташа! Здравствуй, дорогая Наташа!!! Получили от тебя письмо, за что благодарим.*

б) прощания: *Целую, целую тебя. Всего тебе доброго! Всего хорошего. Будь умницей. До свиданья, милая; пиши родная; молю бога что б у вас было хорошо.*

Этикетные выражения прощания дополняются благопожеланиями.

*Ну дорогая моя доченька будь умницей! Желаю тебе удачи и счастья хорошего.*

*Целую. Мам. 12.Х. 70 г. Пиши ждем.*

**Тактика помощи и поддержки.** Автор письма видит в качестве одной из целей эпистолярного послания дочери – возможность побыть рядом с ней, оказать моральную (и материальную) поддержку или помочь хотя бы советом.

*(1) Мы с дедом, всегда, гордимся тобой и ты у нас первая любовь, с тебя началась наша семья!*

*(2) Твори, дерзай, а от нас с папой всегда найдешь поддержку всякую.*

*(3) Папа прочел письмо и говорит что-то у Наты не так. Я много уже ночей беспокоюсь, ну да не знаешь за что и кого беспокоиться* (из писем матери).

*(4) Не стесняйся просить помощь, если она будет нужна! Кроме вас у нас нет других интересов* (из письма отца).

Данная тактика актуализируется за счет обращений-деминутивов: *Наташенька, Наташечка*, мелиоративной лексики: *милая, дорогая, моя родная девочка.* Использование подобных лексических единиц свидетельствует о том, что данные лица включаются в тесный семейный круг, дистанция между членами которого минимальна.

Помимо вербальных средств, фатическую стратегию реализуют и невербальные элементы, вложения в конверт: поздравительные открытки, семейные фотографии, детские рисунки. Всё это призвано способствовать тому, чтобы находящаяся далеко от семьи дочь почувствовала себя рядом с близкими, ощущала себя частью единой большой семьи.

5. **Модальная стратегия** связана с выражением эмоций, чувств, настроения в отношении речи и коммуникативной ситуации в целом.

**Тактика поиска виноватого**. Получив очередное письмо, мать понимает, что взрослая дочь пишет о своих обидах, и пытается прояснить ситуацию, чтобы избежать серьезного конфликта:

*Наташа, вот уже 3 суток я не могу отойти от твоего письма. Выходят все беды от меня? Что ты высказала обиды меня не удивило, надо освободиться от тяжести жизни. Но меня очень удивило (ошарашило). Что это только я виновата, а про папу ни слова или он такой хороший?* (из письма матери).

Мать пытается разрешить конфликтную ситуацию, сменив тему беседы, тем самым попытавшись разрешить назревающее противоречие между членами семьи: *Очень плохо, что мы видимся редко. Поговорили бы. Ты всем нам нужна, мы тебя ценим.* Мать в ответном письме к дочери старается нейтрализовать назревающий конфликт.

Результаты проведенного исследования могут быть представлены схематично (рис. 1).

Таким образом, эпистолярный текст, представленный в одном из своих жанровых вариантов (родительское письмо), позволяет проследить коммуникативные стратегии и тактики, задействованные в письменной семейной коммуникации. Квалитативная и квантитативная представленность стратегий и тактик в тексте письма определяется рядом факторов. Во-первых, спецификой эпистолярной коммуникации: создание письма осуществляется, как правило, в расчете на адресата, разобщенного с адресантом в пространстве и времени (коммуникационная стратегия). Во-вторых, особенностями семейного общения, где в роли участников коммуникации выступают родители (адресант) и их взрослая дочь-студентка (адресат), находящаяся вне семьи (учеба в вузе другого города). Адресант письма, выполняя социальную роль родителя, а) стремится осуществлять контроль за жизнью взрослой дочери, направлять и поддерживать

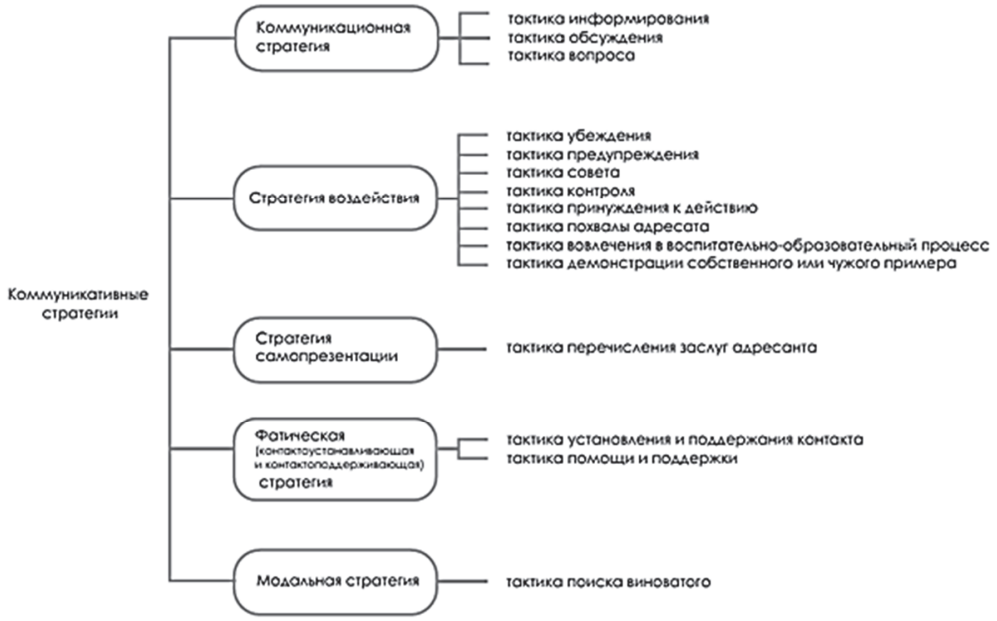



Рис. 1. Коммуникативные стратегии и тактики в родительском письме

ее (стратегия воздействия), демонстрируя собственным примером значимые для человека жизненные ценности (стратегия самопрезентации); б) посредством родительских писем дать понять дочери, что она является частью (причем одной из важнейших: «*ты у нас первая любовь, с тебя началась наша семья!*») их большой семьи (фатическая стратегия).

Исследование того, как в эпистолярном тексте отражается социальная роль адресанта, позволяет также проследить влияние профессиональной деятельности и личностных качеств адресанта на создание письма. Отец в силу рационального склада ума, опыта работы в руководящей должности в своем повествовании ориентирован в большей мере на социальную сторону своей жизни и жизни дочери. Мать видит свою социальную роль в том, чтобы охватить материнской заботой каждого члена семьи: четверых детей, мужа, старших членов семьи («*Я много уже ночей беспокоюсь, ну да не знаешь за что и кого беспокоиться»)*.

Таким образом, результаты исследования показывают, что сформулированная в работе цель достигнута, поставленные задачи последовательно решены.

В качестве перспективы развития темы настоящей работы нам видится исследование родительского (шире семейного) письма с позиции инвариантно-вариативного устройства языка. Здесь возможно несколько линий развития обозначенных в работе положений. Во-первых, начатое исследование может быть продолжено в плане изучения отражения в эпистолярном тексте социальных ролей иных участников семейной коммуникации (дочери, сына, мужа, жены) и выявления на этой основе типизированных жанровых признаков семейного письма и вариативных (обусловленных лингвокультурной спецификой семейного общения и/или индивидуальными особенностями участников коммуникации). Во-вторых, представляется значимым для постижения природы жанра семейного письма его рассмотрение в разных дискурсивных сферах: естественной письменной речи, художественном и публицистическом тексте, выявление инвариантных свойств данного жанра (см. «эпистолярные коммуникативные универсалии» А.В. Курьянович [10, с. 18]) и вариативных, которые детерминированы уникальной природой самого дискурса, решаемыми в данном виде дискурса задачами, индивидуальными и социальными особенностями коммуникантов.

Библиографический список


1. Анохина В.С., Кравченко О.В. *Повседневная коммуникация в стратегиях и тактиках обиходно-бытового общения (на материале семейной речи)*: монография. Таганрог: Издательство Волошина О.И., 2017.
2. Занадворова А.В. *Функционирование русского языка в малых социальных группах: речевое общение в семье*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2001.
3. Карасик В.И. Лингвокультурные характеристики речевых жанров. *Жанры речи*. 2025; Т. 20, № 4 (48): 380–387. DOI: 10.18500/2311-0740-2025-20-4-48-380-387.
4. Байкулова А.Н. *Устное неофициальное общение и его разновидности*. Диссертация … доктора филологических наук. Саратов, 2015.
5. Байкулова А.Н. Повседневная семейно-родственная коммуникация: новая реальность, динамика языковых и культурных процессов. *Известия Саратовского университета. Новая серия*. Серия: Филология. Журналистика. 2022; Т. 22, № 3: 273–277.
6. Нилова К.С. *Межпоколенческая внутрисемейная коммуникация: социопсихолингвистический аспект*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 2015.
7. Дементьев В.В. К проблеме интегрального описания речевых жанров. *Жанры речи*. 2024; Т. 19, № 1 (41): 6–22. DOI: 10.18500/2311-0740-2024-19-1-41-6-22.
8. Кабанова Т.В. *Эпистолярный текст частной переписки в аспекте теории речевого общения (на материале рукописных и опубликованных текстов XX в.)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2004.
9. Лебедева Н.Б., Рабенко Т.Г. Тексты естественной письменной речи как проявление ценностных доминант рядового носителя языка (на материале родительских писем). *Культура и текст*. 2020; № 3 (42): 112–125.
10. Курьянович А.В. *Динамика жанрово-стилистических особенностей русского эпистолярного дискурса носителей элитарного типа речевой культуры: XX–XXI вв.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Томск, 2013.
11. Белунова Н.И. *Текст дружеского письма творческой интеллигенции конца XIX – первой четверти XX века как объект лингвистического исследования (коммуникативный аспект)*. Диссертация … доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2000.
12. Фесенко О.П. Эпистолярий: жанр, стиль, дискурс. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2008: 132–143.
13. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: Издательство ЛКИ, 2021.
14. Дементьев В.В. *Интегральное описание речевых жанров*. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2024.
15. Борисова И.Н., Данилов С.Ю., Матвеева Т.В., Розанова Н.Н., Шалина И.В. *Русское повседневное общение: прагматика, культурология*: монография. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2018.
16. Берн Э. *Люди, которые играют в игры*. Москва: Эксмо, 2022.


References


1. Anohina V.S., Kravchenko O.V. *Povsednevnaya kommunikaciya v strategiyah i taktikah obihodno-bytovogo obscheniya (na materiale semejnoj rechi)*: monografiya. Taganrog: Izdatel'stvo Voloshina O.I., 2017.
2. Zanadvorova A.V. *Funkcionirovanie russkogo yazyka v malyh social'nyh gruppah: rechevoe obschenie v sem'e*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2001.
3. Karasik V.I. Lingvokul'turnye harakteristiki rechevyh zhanrov. *Zhanry rechi*. 2025; T. 20, № 4 (48): 380-387. DOI: 10.18500/2311-0740-2025-20-4-48-380-387.
4. Bajkulova A.N. *Ustnoe neoficial'noe obschenie i ego raznovidnosti*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Saratov, 2015.
5. Bajkulova A.N. Povsednevnaya semejno-rodstvennaya kommunikaciya: novaya real'nost', dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2022; T. 22, № 3: 273-277.
6. Nilova K.S. *Mezhpokolencheskaya vnutrisemejnaya kommunikaciya: sociopsiholingvisticheskij aspekt*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2015.
7. Dement'ev V.V. K probleme integral'nogo opisaniya rechevyh zhanrov. *Zhanry rechi*. 2024; T. 19, № 1 (41): 6-22. DOI: 10.18500/2311-0740-2024-19-1-41-6-22.

8. Kabanova T.V. *`Epistolyarnyj tekst chastnoj perepiski v aspekte teorii rechevogo obscheniya (na materiale rukopisnyh i opublikovannyh tekstov XX v.)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Chelyabinsk, 2004.
9. Lebedeva N.B., Rabenko T.G. Teksty estestvennoj pis'mennoj rechi kak proyavlenie cennostnyh dominant ryadovogo nositelya yazyka (na materiale roditel'skih pisem). *Kul'tura i tekst*. 2020; № 3 (42): 112-125.
10. Kur'yanovich A.V. *Dinamika zhanrovo-stilisticheskih osobennostej russkogo `epistolyarnogo diskursa nositelej `elitarnogo tipa rechevoj kul'tury: XX-XXI vv.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Tomsk, 2013.
11. Belunova N.I. *Tekst druzheskogo pis'ma tvorcheskoj intelligencii konca XIX – pervoj chetverti XX veka kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya (kommunikativnyj aspekt)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
12. Fesenko O.P. `Epistolyarij: zhanr, stil', diskurs. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008: 132-143.
13. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2021.
14. Dement'ev V.V. *Integral'noe opisanie rechevyh zhanrov*. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 2024.
15. Borisova I.N., Danilov S.Yu., Matveeva T.V., Rozanova N.N., Shalina I.V. *Russkoe povsednevnoe obschenie: pragmatika, kul'turologiya*: monografiya. Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet, 2018.
16. Bern `E. *Lyudi, kotorye igrayut v igry*. Moskva: `Eksmo, 2022.


*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-340-342

***Alimbekov D.O.**, postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: alimbekov-1998@mail.ru*

**COGNITIVE-SYNERGETIC MODEL OF CONCEPT ANALYSIS IN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE: A CASE STUDY.** The article analyzes neologisms in English-language media discourse that express the concept of "subathon." Within the methodological framework of this study, a neologism is defined as a lexical innovation purposefully created to name new objects, phenomena, or concepts. This category also includes loanwords and any other lexical units perceived by the linguistic community as new. Discourse plays a crucial role in the research as well. Discourse is a fundamental interdisciplinary concept established in the humanities, thanks in part to the work of Teun van Dijk. In the paper, it is interpreted pragmatically as language in action, whose structure and content are determined by the parameters of a specific communicative situation: the identity of the participants, the social context, and the communication goals. Language is a complex self-organizing and self-regulating system whose evolution lies in its adaptation to a changing environment. This adaptation is achieved not only through the expansion of its lexicon but also through a profound transformation of its internal structure. The development of language and consciousness is in a dialectical relationship with the evolution of society and the historical experience of its speakers. The methodology of the scientific work is based on cognitive-synergetic modeling, specified through models of self-organization and the life cycle of a concept. To address specific tasks, a set of supporting methods is employed: interpretive, discourse, and contextual analysis, as well as the method of dictionary definition analysis. The formation of a new conceptual structure in the study is presented as a process of its self-organization. As a result of the research, the dynamic trajectory of the concept "subathon" in English-language media discourse is identified.

*Key words:* **discourse, neologism, media discourse, concept, synergetics**

***Д.О. Алимбеков**, аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: alimbekov-1998@mail.ru*

# КОГНИТИВНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ АНАЛИЗА КОНЦЕПТА В ПРОСТРАНСТВЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО МЕДИАДИСКУРСА: КЕЙС-СТАДИ

Данная статья посвящена анализу неологизмов англоязычного медиадискурса, выражающих концепт «Subathon». В методологическом контексте настоящего исследования неологизм определяется как лексическая инновация, целенаправленно создаваемая для номинации новых предметов, явлений или концептов. В данную категорию включаются также слова-заимствования и любые иные лексические единицы, воспринимаемые языковым сообществом как новые. Важную роль в исследовании также играет дискурс. Дискурс – фундаментальное междисциплинарное понятие, утвердившееся в гуманитарном знании благодаря, в том числе трудам Т.А. ван Дейка. В данной работе он трактуется в прагматическом ключе как язык в действии, чья структура и содержание детерминированы параметрами конкретной коммуникативной ситуации: идентичностью участников, социальным контекстом и целями общения. Эволюционная траектория языка как самоорганизующейся и саморегулирующейся системы определяется её адаптационным потенциалом при изменениях среды. Адаптация в данном случае реализуется двумя основными способами: расширением лексикона и качественным изменением системной организации. Триада «язык – сознание – социум» представляет собой диалектически целостный процесс, где каждый элемент детерминирован совокупным историческим опытом его носителей. В основе методологии научной работы лежит когнитивно-синергетическое моделирование, конкретизированное в моделях самоорганизации и жизненного цикла концепта. Для решения частных задач привлекается комплекс поддерживающих методов: интерпретативный, дискурсивный и контекстуальный анализ, а также метод анализа словарных дефиниций. Формирование новой концептуальной структуры в исследовании представляется как процесс её самоорганизации. В результате исследования определяется динамическая траектория концепта «subathon» в англоязычном медиадискурсе.

*Ключевые слова:* **дискурс, неологизм, медиадискурс, концепт, лингвосинергертика**

Актуальность настоящего исследования определяется комплексом факторов лингвистического и экстралингвистического порядка. С одной стороны, работа отвечает на устойчивый исследовательский запрос в области лингвистики, связанный с изучением динамики развития неологизмов в современном англоязычном медиапространстве. Стремительная эволюция цифровой медиасреды выступает катализатором интенсификации процессов неологизации, требуя постоянного и своевременного пополнения словарного состава языковыми средствами, способными точно и оперативно отражать зарождающиеся концепты и транслировать информацию в режиме реального времени. С другой стороны, ее значимость усиливается в контексте бурной эволюции цифровых коммуникативных практик. Неологизмы выполняют ключевую функцию в современной повседневной коммуникации, обеспечивая точную и оперативную репрезентацию смыслов в контексте глобализационных процессов и ускоренной технологической трансформации.

Целью настоящего исследования является анализ динамической траектории концепта «subathon» в англоязычном медиадискурсе посредством аппарата когнитивно-синергетического моделирования.

Применение указанной междисциплинарной методологии направлено на решение следующих исследовательских задач: 1) описать механизм возникновения генезиса и эволюции концепта «Subathon»; 2) осуществить системное когнитивно-синергетическое моделирование генезиса и эволюции концепта «Subathon»; 3) описать этапы функционирования и трансформации концепта «Subathon» в пространстве англоязычного медиадискурса.

Объект исследования – сам концепт – интерпретируется в парадигме когнитивной лингвосинергетики как сложная система, эволюция которой разворачивается в дискурсивной среде и характеризуется нелинейными изменениями. Предмет исследования – условия и механизмы генезиса, а также этапы трансформации концепта в пространстве англоязычного медиадискурса.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые предпринята попытка системного когнитивно-синергетического моделирования генезиса и эволюции концепта «Subathon». Это позволяет не только описать механизм его возникновения, но и выявить закономерности функционирования и развития данной единицы в среде англоязычного медиадискурса.

Теоретическая значимость заключается в исследовании в рамках лингвистики динамики развития новых концептов в современном англоязычном медиапространстве.

Практическая значимость исследования заключается в разработке системной когнитивно-синергетической модели генезиса и эволюции концепта «Subathon».

Материалом для анализа выступили единицы англоязычного медиадискурса, выражающие концепт «Subathon», а именно – неологизмы. В рамках исследования неологизм рассматривается как лексическая единица, создаваемая для наименования ранее не существовавших предметов или концепций, куда также входят и заимствованные слова, любое слово или выражение, чья новизна ярко ощущается носителями [1]. Понятие дискурса, неразрывно связанное с именем «первопроходца» в исследованиях дискурса Т.А. ван Дейка и являющееся одним

из ключевых в области гуманитарных наук, в рамках работы представляется как язык, который формируется в зависимости от участников коммуникации, социальных условий его применения и конкретной ситуации общения [2]. Современная лингвистика все чаще обращает внимание на медиадискурс как сложное и многогранное явление, требующее междисциплинарного подхода. Медиадискурс можно определить как особый тип коммуникации, реализуемый через средства массовой информации и характеризующийся специфическими языковыми особенностями, структурной организацией и социальными функциями. Важность его изучения обусловлена той ключевой ролью, которую медиа играют в формировании общественного сознания, конструировании социальной реальности и распространении информации в современном мире. Лингвисты подчеркивают институциональный характер медиадискурса, отмечая его специализированные стратегии воздействия на массовую аудиторию. В настоящее время средства массовой информации сохраняют свою ключевую роль в идеологической и социально-экономической структуре общества. На современном этапе как государственные институты, так и частные лица активно прибегают к использованию медиаканалов для воздействия на общественное мнение и достижения поставленных задач в различных сферах: политической, экономической, социальной и культурной. Отбор единиц осуществлялся методом сплошной выборки из публикаций в социальных сетях и на стриминговых платформах с использованием поисковой системы Google. Для решения поставленных задач был задействован комплекс взаимодополняющих методов. Центральное место в нем занимает когнитивно-синергетическое моделирование (модель самоорганизации и модель жизненного цикла концепта), дополненное традиционными приемами интерпретативного, дискурсивного и контекстуального анализа, а также методом анализа словарных дефиниций.

Интегративный потенциал синергетики и лингвокогнитивного подхода порождает особый класс научных метафор [3]. В целях их экономной формализации в работе вводится условная нотация «А есть Б», которая представляет собой адаптированный вариант схемы, предложенной Дж. Лакоффом и М. Джонсоном. Согласно данной конвенции, базисная метафорическая модель, выстраиваемая в исследовании, получает следующую формулировку: ДИНАМИКА СТАНОВЛЕНИЯ НОВОЙ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ЕСТЬ ЕЁ САМООРГАНИЗАЦИЯ [4].

Метод case-study в трактовке Л.В. Бронник характеризуется методологическим полиморфизмом. Он допускает существование множества разновидностей, в том числе концептуально различающихся, однако не исключающих, а дополняющих друг друга в исследовательской практике. Методология может варьироваться по ключевым параметрам: реализовываться в рамках описательной или объяснительной стратегии; фокусироваться на единичном или множественных случаях; интегрировать широкий спектр методов сбора эмпирических данных и соответствующих подходов к их анализу. Данный метод обладает значительным эвристическим потенциалом, что обусловлено следующими характеристиками: единица анализа кейс определяется через призму конкретной проблемной ситуации; исследование по данной методологии представляет собой замкнутый контур «проблема – решение», обеспечивающий содержательный результат; в рамках метода достигается синтез эмпирического и теоретического знания от наблюдения к концептуализации; гибкость схемы позволяет проводить последовательные уточнения и корректировки исследовательского дизайна; метод востребован в изучении сложноорганизованных систем благодаря установке на целостное понимание; методология позволяет реконструировать динамику явления, анализируя взаимодействие объекта со средой [5].

В работе используется условная запись концепта Л.В. Бронник, базирующаяся на формальной записи Р. Лангакера: в её основе лежит формула [[A]/[a]], где [A] репрезентирует концептуальную функцию, а [a] – его языковую форму. Символ / маркирует связь между этими уровнями. Квадратные скобки указывают на устоявшийся конвенциональный статус элемента в рамках соответствующего дискурсивного поля. Для фиксации окказиональных инновационных функций или форм используется символ круглых скобок (A)/(a). Процесс концептуального взаимодействия и установления смысловой связи обозначается знаком тире (–) [6].

На протяжении последних десятилетий синергетика (от греч. synergia – совместное действие, кооперация) утвердилась в качестве продуктивной междисциплинарной методологии исследования процессов самоорганизации в сложных открытых системах. Поскольку язык, несомненно, является системой такого рода: сложной, динамичной и способной к самоорганизации, базовые закономерности, выявленные синергетикой, оказываются релевантными для его изучения. Это позволяет производить концептуальную экстраполяцию синергетических принципов в область лингвистики и теории коммуникации. Важнейшим из таких принципов выступает формула «порядок через флуктуацию», согласно которой переход системы в новое качественное состояние возможен лишь после утраты ею устойчивости, что инициируется действием случайных колебаний (флуктуаций). Синергетика представляет собой специфическую отрасль системного анализа и общую теорию самоорганизации, предметом которой являются механизмы спонтанного зарождения и эволюции коллективных структур из состояния, условно обозначаемого как «хаос». Категориальный аппарат синергетики, включающий в себя открытые нелинейные системы, понятия детерминированного хаоса и диссипативных структур, был первоначально сформирован в работах немецкого ученого Г. Хакена. В дальнейшем этот теоретический каркас стал основой для продуктивного междисциплинарного применения в исследованиях. Также к заслугам научной школы Хакена относится значительный вклад в разработку проблематики эмерджентной самоорганизации. Разработанный в ее рамках методологический аппарат позволяет определять механизмы трансформации системы как целого, детерминированные процессами взаимодействия ее элементов на нижележащих уровнях. Ключевым для понимания динамики самоорганизации является фаза, когда структура частей утрачена, а целостность системы еще не обретена. Для операционализации анализа этой фазы в модель вводится особый мезоуровень наблюдения. Ключевое методологическое достоинство данного подхода состоит в принципиальном сдвиге перспективы описания динамики системы. Вместо того чтобы рассматривать хаотичное множество индивидуальных параметров состояния (state parameters), фокус смещается на выявление ограниченного набора обобщенных параметров порядка (order parameters). Эти параметры выступают как интегральные индикаторы, фиксирующие установившиеся коллективные режимы взаимодействия элементов. Свойства, порождаемые в процессе внутренней кооперации компонентов, носят эмерджентный характер, то есть присущи только системе и не являются суммой свойств её составляющих. Концепция самоорганизации оперирует понятием управляющего параметра (control parameter), отражающего влияние внешней среды. Однако его функция не является управленческой в прямом значении этого слова. Ключевая идея самоорганизации – это недетерминированное извне обретение системой новой структуры. Соответственно, среда выступает в роли неспецифического катализатора: ее флуктуации провоцируют утрату системой стабильности, открывая возможность перехода в новое состояние, но не программируя его конкретные свойства. Сама же динамическая перестройка, включающая последовательность режимов от равновесия к хаосу, запускается при достижении управляющими параметрами точек бифуркации [7].

Ход исследования включал последовательное решение задач. Изначально были определены внешние управляющие параметры, ответственные за утрату стабильности концептуальной системой и ее переход в режим поиска новых языковых решений для аккомодации нового дискурсивного смысла. Эмпирический анализ позволил констатировать три ключевых фактора-триггера для концепта «subathon»: резкий всплеск популярности стриминговых платформ как социокультурного явления в период пандемии коронавируса 2019–2021 гг. и последующего периода локдауна и самоизоляции; феномен массового участия стримеров-инфлюэнсеров в благотворительной деятельности; широкое освещение благотворительных акций в социальных сетях.

На следующем этапе была решена задача описать механизм возникновения нового концепта Subathon. В данной работе мы опирались на модель самоорганизации концепта Л.В. Бронник. С помощью анализа дефиниций были определены параметры состояния лексического концепта subscriber: [ЛИЦО: человек] [ДЕЙСТВИЕ: оплата] [ПРЕДМЕТ: товары или услуги] [ХАРАКТЕР: регулярный] [ЦЕЛЬ: финансовая поддержка] и marathon [СОБЫТИЕ: гонка] [ДЛИТЕЛЬНОСТЬ: долго] [СОСТОЯНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ-ВРЕМЕНИ: движение] [СТЕПЕНЬ АКТИВНОСТИ: высокая]. В результате образовался новый лексический концепт Subathon [СОБЫТИЕ: трансляция], [ЛОКАЛИЗАЦИЯ: стриминговая платформа], [ДЛИТЕЛЬНОСТЬ: долго], [СТЕПЕНЬ АКТИВНОСТИ: высокая], [УЧАСТНИКИ: стример и зрители, в том числе оказывающие финансовую поддержку], [ЦЕЛЬ: сбор средств].

На последующем этапе к анализу была привлечена эволюционно-синергетическая модель жизненного цикла концепта. Ее применение позволило структурировать и описать динамику исследуемой единицы, выделив ключевые стадии ее функционирования и развития в англоязычном медиадискурсе.

I. Стадия генезиса концепта. В результате самоорганизации формируется концепт subathon [СОБЫТИЕ: трансляция], [ЛОКАЛИЗАЦИЯ: стриминговая платформа], [ДЛИТЕЛЬНОСТЬ: долго], [СТЕПЕНЬ АКТИВНОСТИ: высокая], [УЧАСТНИКИ: стример и зрители, в том числе оказывающие финансовую поддержку], [ЦЕЛЬ: сбор средств]. Основная дискурсивная функция данного концепта заключается в номинации особого типа марафонского мероприятия по сбору средств, обычно проводимого на стриминговых платформах.

II. Стадия равновесного состояния. На этой стадии жизненного цикла концепт достигает структурно-функциональной стабильности, находясь в состоянии динамического равновесия с дискурсивной средой. Указанная устойчивость находит свое формальное выражение в принятой в работе системе нотации: ([subathon]/(subathon)). В данной формуле квадратные скобки фиксируют стабильную концептуальную функцию, а круглые скобки – соответствующую ей языковую форму. Данная запись свидетельствует о том, что в условиях равновесия вариативность дискурсивного контекста не приводит к изменению вербального референта концепта: он неизменно реализуется одной и той же лексемой «subathon».

III. Стадия неустойчивого равновесия. Воздействие новых дискурсивных вызовов приводит концепт «subathon» в состояние динамической неустойчивости, вынуждая его к адаптации языковой формы при сохранении функции – называть тип марафонского мероприятия по сбору средств, обычно проводимого

на стриминговых платформах. Однако употребление данных инноваций носит маргинальный характер и не получает широкой дискурсивной поддержки.

([SUBATHON]/(subathon, subsathon, subscriberthon, subsmarathon).

IV. Стадия сильной неравновесности концепта «subathon» с дискурсивной средой. Эмпирические данные свидетельствуют, что под влиянием дискурсивных условий, а именно – необходимости уточнить направленность мероприятия, запускается механизм формирования новых сложносоставных лексем.

([SUBATHON]/(subathon, mafiathon, hypathon, togetherthon, bobrossathon, chessathon, tasteathon, soupathon))

V. Стадия развития концепта. Усложнение дискурсивного контекста активировало механизм дальнейшей самоорганизации, направленный на выработку расширенных вербальных репрезентаций концепта «Subathon», материализуемых в дискурсе при помощи синтаксических конструкций «прилагательное» + «существительное» и «существительное» + «существительное».

Tubbo and Couriway have ended the **joint subathon**!

After 502 days. 12,000 hours. From 2024 to 2026. The 4th longest **Uncapped Subathon** in the history of Twitch has come to a close.

Mizkif is running a "**reverse subathon**" and it appears a lot is on the line.

I often get messages on etsy asking if my checklist **subathon widget** works as a normal to-do list.

LMAOO they added QT to the **Subathon Tracker**.

Результаты работы позволяют сделать следующие выводы:

1. Основой возникновения концепта «Subathon» выступила совокупность социальных феноменов: скачкообразный рост популярности различных онлайн сервисов (в первую очередь стриминговых платформ) в период пандемии коронавируса в 2019–2021 годах и последующего локдауна и периода самоизоляции, активное участие стримеров-инфлюэнсеров в благотворительной деятельности, а также широкое освещение благотворительных акций в социальных сетях. Наиболее адекватным теоретическим инструментом для описания механизма их образования выступает модель самоорганизации. В условиях равновесия вариативность дискурсивного контекста не приводит к изменению вербального референта концепта «subathon», вследствие чего неизменно реализуется одной и той же лексемой «subathon».

2. Концепт «Subathon» реализовал в своем развитии полный эволюционный цикл. Данная траектория была обусловлена объективной необходимостью системной адаптации к трансформирующимся условиям англоязычного медиадискурса для обеспечения адекватной и эффективной репрезентации своего концептуального содержания – «онлайн трансляция для сбора денег на благотворительные нужды».

Подводя итог, можно утверждать, что проведенное исследование позволило достичь поставленной цели – выявить и концептуализировать с помощью когнитивно-синергетических моделей динамику развития концепта «subathon» в англоязычном медиадискурсе. Основная дискурсивная функция данного концепта заключается в номинации особого типа марафонского мероприятия по сбору средств, обычно проводимого на стриминговых платформах. Воздействие новых дискурсивных вызовов приводит концепт «Subathon» в состояние динамической неустойчивости, вынуждая его к адаптации языковой формы при сохранении функции – называть тип марафонского мероприятия по сбору средств, обычно проводимого на стриминговых платформах. Однако употребление данных инноваций носит маргинальный характер и не получает широкой дискурсивной поддержки. Эмпирические данные свидетельствуют, что под влиянием дискурсивных условий, выводящих систему концепта из состояния равновесия, а именно – необходимости уточнить направленность мероприятия, запускается механизм формирования новых сложносоставных лексем. Усложнение дискурсивного контекста активировало механизм дальнейшей самоорганизации, направленный на выработку расширенных вербальных репрезентаций концепта «Subathon», материализуемых в дискурсе при помощи синтаксических конструкций «прилагательное» + «существительное» и «существительное» + «существительное».

Библиографический список


1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Available at: https://gramota.ru/biblioteka/slovari/slovar-metodicheskih-terminov
2. Frances H., Carol T. *Discourses of Domination: Racial Bias in the Canadian English-Language Press*. Toronto: University of Toronto Press, 2002.
3. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Available at: https://www.efremova.info/
4. Бронник Л.В. Самоорганизация концепта в дискурсе: кейс-стади. *Теория и практика общественного развития*. 2011; № 1: 293–296.
5. Бронник Л.В. Метод кейс-стади и его применение в когнитивно-синергетических исследованиях. *Филологические науки*. 2011; № 2: 353–357.
6. Бронник Л.В. Динамика концептов «прививочник» и «антипрививочник» в русскоязычном дискурсе: когнитивно-синергетическое моделирование. *Казанская наука*. 2021; № 7: 35–37.
7. Haken H. *Synergetics: Introduction and Advanced Topics*. Berlin: Springer, 2004.


References


1. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Available at: https://gramota.ru/biblioteka/slovari/slovar-metodicheskih-terminov
2. Frances H., Carol T. *Discourses of Domination: Racial Bias in the Canadian English-Language Press*. Toronto: University of Toronto Press, 2002.
3. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Available at: https://www.efremova.info/
4. Bronnik L.V. Samoorganizaciya koncepta v diskurse: kejs-stadi. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2011; № 1: 293-296.
5. Bronnik L.V. Metod kejs-stadi i ego primenenie v kognitivno-sinergeticheskih issledovaniyah. *Filologicheskie nauki*. 2011; № 2: 353-357.
6. Bronnik L.V. Dinamika konceptov «privivochnik» i «antiprivivochnik» v russkoyazychnom diskurse: kognitivno-sinergeticheskoe modelirovanie. *Kazanskaya nauka.* 2021; № 7: 35-37.
7. Haken H. *Synergetics: Introduction and Advanced Topics*. Berlin: Springer, 2004.


*Статья поступила в редакцию 19.02.26*

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-342-347

***Wang Xiaohuan**, Cand. of Sciences (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Shenyang Ligong University (Shenyang, China), E-mail: yuliawang4200@mail.ru*

**THE EVOLUTION OF THE REPRESENTATION OF THE NAME *IVAN* IN RUSSIAN LITERATURE: FROM HAGIOGRAPHY TO THE PROSE OF THE 20TH CENTURY**. The objective of the study is to identify patterns in the evolution of the literary representation of the name *Ivan* in Russian literature from Old Russian hagiography to the prose of the 20th century. The work consistently examines three main stages of the anthroponym's semantic transformation: the sacral-hagiographic stage (the formation of a paradigm of spiritual chosenness based on biblical prototypes and the hagiographic tradition), the folkloric and paremiological stage (the cyclization of the name in fairy tales, the crystallization of the dual archetype *Ivan Tsarevich / Ivan the Fool* and its consolidation in the proverbial fund as a code of the national autostereotype), and the literary stage of the 19th – early 20th centuries (the deconstruction and philosophical-existential reinterpretation of the archetype in the works of N.V. Gogol, N.S. Leskov, F.M. Dostoevsky, A.P. Chekhov, and M.A. Bulgakov). The scientific novelty of the work lies in its systematic literary analysis of the transformation process of the artistic image associated with the name *Ivan*, wherein each subsequent cultural layer performs a complex recoding of the preceding one, leading to the name's transition from a sacred sign, through a folklore symbol, to a multidimensional literary concept. The study establishes that the overall trajectory of evolution demonstrates a shift from externally, collectively defined models of identity (divine destiny, fairy-tale chosenness, paremiological typification) towards internal, reflexive, and existential forms of self-determination (individual moral choice, personal responsibility, memory as a foundation of identity). The findings contribute to understanding the mechanisms of interaction between the religious, folkloric, and literary strata of Russian culture and can be utilized in further research on the evolution of literary archetypes, as well as in university courses on the history of Russian literature and folklore studies.

*Key words:* **name Ivan, Russian literature, hagiography, folklore, Ivan Tsarevich, Ivan the Fool, literary archetype, artistic representation, anthroponym, evolution of image**

***Ван Сяохуань**, канд. филол. наук, доц., Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: yuliawang4200@mail.ru*

# ЭВОЛЮЦИЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИМЕНИ ИВАН В РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ: ОТ АГИОГРАФИИ К ПРОЗЕ XX ВЕКА

Настоящая статья посвящена выявлению закономерностей эволюции литературной репрезентации имени Иван в русской словесности от древнерусской агиографии до прозы XX века. В работе последовательно рассматриваются три основных этапа смысловой трансформации антропонима: сакрально-агиографический (формирование парадигмы духовной избранности на основе библейских прототипов и житийной традиции), фольклорно-паремиологический (циклизация имени в волшебной сказке, кристаллизация дуального архетипа Иван-царевич / Иван-дурак и его закрепление в пословичном фонде как кода национального автостереотипа) и литературный XIX – начала XX века (деконструкция и философско-экзистенциальное переосмысление архетипа в произведениях Н.В. Гоголя, Н.С. Лескова, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова, М.А. Булгакова). В работе проведен системный литературоведческий анализ процесса трансформации художественного образа, связанного с именем Иван, при котором каждый последующий культурный пласт осуществляет сложную перекодировку предшествующего, что приводит к переходу имени от сакрального знака через фольклорный символ к многомерному литературному концепту. В результате исследования установлено, что общая траектория эволюции демонстрирует сдвиг от внешних, коллективно заданных моделей идентичности (божественное предназначение, сказочная избранность, паремиологическая типизация) к внутренним рефлексивным и экзистенциальным формам самоопределения (индивидуальный нравственный выбор, личная ответственность, память как основа идентичности). Полученные выводы вносят вклад в понимание механизмов взаимодействия религиозного, фольклорного и литературного пластов русской культуры и могут быть использованы в дальнейших исследованиях эволюции литературных архетипов, а также в вузовских курсах по истории русской литературы и фольклористике.

*Ключевые слова:* **имя Иван, русская словесность, агиография, фольклор, Иван-царевич, Иван-дурак, литературный архетип, художественная репрезентация, антропоним, эволюция образа**

***Исследование выполнено при финансовой поддержке Фонда планирования социальных наук провинции Ляонин КНР, проект № L25BYY011***

В системе языковой картины мира имена собственные занимают особое положение, выступая не только инструментами идентификации, но и сложными семиотическими кодами, аккумулирующими исторический опыт, культурные ценности и мировоззренческие установки этноса. Диахроническое исследование ключевых антропонимов позволяет реконструировать важнейшие векторы развития национального самосознания, выявить механизмы трансформации архетипических образов под влиянием меняющихся социокультурных и исторических обстоятельств. В русской культурной традиции имя Иван представляет собой уникальный феномен, эволюционировавший от сакрального церковного имени через статус универсального национального символа к сложному многомерному литературному концепту, отражающему духовные кризисы и интеллектуальные поиски Нового времени. Данный путь не обнаруживает линейной поступательности. Напротив, он демонстрирует процессы наследования, трансформации, деконструкции и нового синтеза смыслов, заложенных в различные исторические эпохи.

Актуальность настоящего исследования определяется несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, имя Иван, по справедливому определению Т.М. Горшковой, является «национально-прецедентным феноменом» [1, с. 23], что делает его ключевым объектом для понимания механизмов функционирования культурных стереотипов. Во-вторых, его диахроническое изучение позволяет выявить, каким образом в семантическом поле одного антропонима аккумулируются и переосмысливаются фундаментальные для русской культуры парадигмы: от религиозного идеала святости и избранности через фольклорный синтез коллективных представлений о герое к индивидуально-авторской рефлексии о судьбе личности и нации. В-третьих, обращение к эволюции данного имени отвечает современной антропоцентрической направленности гуманитарного знания, в центре которого находится человек как носитель культуры и его идентичность, выражаемая через имя. Философско-ономастическая концепция А.Ф. Лосева, рассматривающая имя как сущностное «самовыявление» личности, а не условный ярлык, предоставляет теоретический базис для понимания этих трансформаций [2].

Целью настоящего исследования является исследование закономерности эволюции семантического и символического наполнения имени Иван в русской словесности: от его агиографических истоков через фольклорную типологизацию к индивидуально-авторскому переосмыслению в литературе XIX – начала XX века.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: выявить и охарактеризовать сакральные коннотации имени, заданные его библейскими прототипами и закрепленные в древнерусской агиографической традиции; проанализировать процесс фольклорной циклизации, приведший к формированию дуального архетипа (Иван-царевич/Иван-дурак) и его закреплению в паремиологическом фонде; исследовать специфику репрезентации имени в ключевых литературных произведениях XIX – начала XX века (Н.В. Гоголь, Н.С. Лесков, Ф.М. Достоевский, А.П. Чехов, М.А. Булгаков), выявив механизмы деконструкции и философского переосмысления традиционных архетипов.

Научная новизна работы заключается в системном моделировании процесса трансформации художественного образа, связанного с именем Иван, на трех хронологических уровнях. В отличие от предшествующих исследований, фокусировавшихся либо на фольклорных, либо на литературных аспектах, в данной статье впервые предлагается комплексный литературоведческий анализ, рассматривающий агиографический, фольклорный и авторско-литературный этапы как звенья единого процесса смыслопорождения. Новизна также состоит в привлечении современных теоретических разработок в области антропонимического кода культуры [3].

Теоретическая значимость исследования определяется его вкладом в разработку проблем исторической поэтики, теории литературного образа и взаимодействия разных уровней словесности. Выявленная в ходе анализа логика трансформации имени Иван от сакрального маркера через фольклорный архетип к литературному концепту позволяет уточнить представления о механизмах культурной преемственности и способах перекодировки традиционных образов в авторском творчестве. Обоснование дуальной природы фольклорного архетипа (Иван-царевич/Иван-дурак) как синкретичного единства, а не оппозиции вносит коррективы в сложившиеся трактовки сказочной типологии. Продемонстрированная на примере литературных Иванов (Хлестаков, Флягин, Карамазов, Бездомный) эволюция от внешних, коллективно заданных моделей идентичности к внутренним рефлексивным формам самоопределения углубляет понимание вектора развития русской прозы XIX–XX веков и ее связи с предшествующей культурной традицией.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в вузовских курсах по истории русской литературы, фольклористике, а также в спецкурсах по литературной антропонимике и спецсеминарах, посвященных творчеству исследуемых авторов. Материалы и выводы работы могут быть включены в лекционные разделы о поэтике имени у Н.В. Гоголя, Н.С. Лескова, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова, М.А. Булгакова, а также в темы, посвященные взаимодействию фольклорной и литературной традиций. Проведенный анализ способствует более глубокому пониманию механизмов взаимодействия религиозного, фольклорного и литературного пластов культуры и специфики рефлексии национальной идентичности в художественном слове, что может быть использовано при разработке учебных пособий и методических материалов по соответствующим дисциплинам.

Для проведения диахронического анализа репрезентации имени Иван в данной статье применяется комплекс взаимодополняющих методов литературоведческого анализа, ориентированных на изучение эволюции художественного образа. Историко-генетический метод используется для реконструкции происхождения и прослеживания последовательного развития смысловых пластов имени от сакральных истоков к литературным трансформациям, что позволяет выявить механизмы культурной преемственности. Для выявления устойчивых моделей репрезентации и их вариантов в различных дискурсивных практиках (агиографической, фольклорной, литературной) применяется сравнительно-типологический метод, дающий возможность сопоставить разнородный материал в рамках единой исследовательской оптики. При анализе фольклорного материала принципиальное значение имеют труды В.Я. Проппа, чей структурно-типологический подход позволяет выявить устойчивые функции персонажей, носящих имя Иван, и обосновать системный характер их дуальности [4], а его исследование исторических корней сказочного повествования дает ключ к реконструкции архаических истоков образа. Элементы мотивного и интертекстуального анализа служат для описания механизмов трансформации, пародирования и философского переосмысления фольклорных и сакральных моделей в авторских литературных текстах Нового времени. При анализе паремиологического материала существенное значение имеют разработки М.Л. Ковшовой в области антропонимического кода культуры. Предложенная исследователем концепция «культурного имени» позволяет рассматривать антропоним не только как единицу номинации, но и как носителя устойчивых культурных смыслов, аккумулированных в пословицах, поговорках и загадках [3]. Совокупное применение указанных методов обеспечивает достижение поставленной цели – выявление закономерностей эволюции художественного образа, связанного с именем Иван в русской словесности.

**Сакральный генезис имени: от библейских архетипов к агиографическому канону**

Диахронический анализ репрезентации имени Иван необходимо начать с реконструкции его сакрального генезиса, поскольку именно в пространстве христианского дискурса были заложены базовые парадигмы, определившие последующую культурную судьбу антропонима. На этом этапе имя функционировало

не как бытовая антропонимическая единица, а как теологический знак, маркирующий особую духовную миссию и связь с божественной благодатью. Этимологическое значение имени (древнееврейское Yôḥānān, означающее «Яхве милует», «Бог сжалился» или «Божья благодать») изначально задавало семантику избранности и особого отношения высших сил к носителю. В христианской традиции эта внутренняя форма имени получает конкретное нарративное и символическое воплощение в канонических новозаветных образах, формируя два взаимодополняющих архетипа духовного служения. Как отмечал А.Ф. Лосев, имя в таком контексте обретает статус не условного обозначения, а энергийного выражения сущности, становясь зримым знаком духовной избранности и посредничества между божественным и человеческим [2, с. 45].

Иоанн Креститель – «глас вопиющего в пустыне» [5, Мф. 3:3] олицетворяет парадигму радикального аскетизма, пророческого обличения и мученического свидетельства. Его жизнь, исполненная добровольного ухода от мира, проповеди покаяния и конфликта с властью (обличение Ирода), а также трагическая гибель (усекновение главы) прочно связывают имя с семантическими комплексами духовного противостояния мирской неправде, жертвенного служения истине и мученического венца. В концептуальной оппозиции ему предстает Иоанн Богослов, «апостол любви», автор четвертого Евангелия, Апокалипсиса и трех соборных посланий. Он воплощает парадигму созерцательного богопознания, мистического прозрения и учительства, основанного на свидетельстве о Божественном Логосе. Если Креститель – крайняя точка ветхозаветного пророчества на границе двух Заветов, то Богослов – глубина новозаветного откровения о Боге-Слове и грядущих судьбах мира. Данная фундаментальная дихотомия внутри сакрального канона задает амплитуду смыслового поля имени: от внешнего деятельного, подчас трагического служения до внутреннего созерцательного интеллектуально-мистического постижения божественного.

Как было сказано выше, имя в таком контексте обретает статус энергийного выражения сущности: оно не просто указывает на предмет, но являет его глубинные смыслы, становится знаком высшей духовной избранности и посредничества между мирами [2, с. 45]. Эта философская интуиция находит прямое подтверждение в агиографической традиции.

В древнерусской словесности, представленной авторитетным корпусом Четьих-миней святителя Димитрия Ростовского [6], изначальная сакральная аура имени не только тиражируется благодаря множеству святых-тезок, но и семантически обогащается, обрастая конкретными житийными топосами. Каждый новый святой Иоанн вносил свой оттенок в общее смысловое поле, формируя многомерный образ духовного подвига. Иоанн Златоуст акцентировал тему ораторского дара, учительной силы слова и бескомпромиссного пастырского служения, неизбежно приводящего к конфликту с власть имущими и завершающегося изгнанием. Иоанн Лествичник, автор «Лествицы», стал символом системного аскетического восхождения, духовной работы над собой, поэтапного преодоления страстей на пути к Богу. Иоанн Дамаскин – защитник иконопочитания и систематизатор церковного вероучения, образец интеллектуального служения вере. Иоанн Милостивый, патриарх Александрийский – воплощение деятельного милосердия и социального служения. Этот список можно продолжать, но важно другое: каждый из этих образов, оставаясь в границах агиографического канона, добавлял к имени новый смысловой обертон, делая его семантически емким.

Высокая частотность имени в церковных святцах, на которую указывал ономатолог В.А. Никонов, статистически предопределила его массовое распространение в народной среде, создав предпосылки для его перехода из сакральной сферы в бытовую [7, с. 94]. Однако для понимания диахронической эволюции образа принципиально важнее не количественный, а качественный аспект: устойчивая ассоциативная связь, закрепленная агиографическим каноном. Имя Иоанн/Иван стало неразрывным знаком комплекса идей духовной избранности, учительства, интеллектуального или аскетического служения, часто сопряженного с конфликтом, страданием и завершающегося мученическим или исповеднеческим венцом. Эта связь не была механической, она формировала в культурном сознании устойчивый семантический ореол, своего рода «память жанра» (в терминологии М.М. Бахтина), которая будет актуализироваться, подвергаться ревизии и пародированию в последующие эпохи.

Таким образом, на этапе сакральной и агиографической репрезентации происходит первичная семантическая кристаллизация имени. Оно консолидируется в культурном сознании как маркер духовной избранности, посреднической функции между мирами и высшего служения трансцендентному началу. Данный значительный семантический пласт, аккумулировавший концепты пророчества, учительства, аскезы и мученичества, сформировал глубинное семиотическое поле. Сакральный этап не был отброшен или забыт в процессе секуляризации, напротив, он превратился в устойчивый культурный код и смысловой фон, с которым вся последующая народная и авторская словесность вступила в сложный диалог через механизмы рецепции, пародийной травестии, полемики или ностальгического воскрешения, что и будет продемонстрировано в дальнейшем анализе.

**Фольклорная циклизация имени: формирование дуального архетипа и его паремиологическая фиксация**

Диахроническая траектория имени Иван совершает принципиальный поворот при его переходе из области церковной письменности в стихию устного народного творчества. Этот процесс ознаменовал ключевую фазу в его эволюции – трансформацию из знака индивидуальной святости, связанного с конкретными историческими или легендарными личностями, в ядро коллективной мифопоэтики и универсальный национальный символ. Имя утрачивает жесткую привязку к единственному сакральному референту и становится своего рода «матрицей» для типизации народных представлений о герое. Обеспечивая имени устойчивость и «символическое бессмертие» в культурной памяти, данный переход осуществлялся через два взаимосвязанных, но различных по своей поэтике канала, каждый из которых внес уникальный вклад в формирование сложного семантического поля: жанровую циклизацию в волшебной сказке и паремиологическую фиксацию в пословичном фонде.

Центральным процессом в сказочной традиции, по определению Д.В. Дьякова, является формирование устойчивого «номинационного центра», объединяющего множество сюжетов вокруг вариативных, но структурно и семантически узнаваемых образов Ивана [8, с. 163]. Это свидетельствует о полной интеграции онима в мифологическую матрицу народного сознания и его превращении в архетипического субъекта действия, функция которого первична по отношению к его индивидуальным чертам. Анализ корпуса текстов в академическом издании русских народных сказок под редакцией А.Н. Афанасьева [9] подтверждает, что данная циклизация носит системный характер. Имя Иван выступает ключевым элементом, структурирующим сюжетное пространство в соответствии с теми функциями, которые были выделены В.Я. Проппом: герой (Иван) получает задание или сталкивается с недостачей, отправляется в путь, встречает дарителя, проходит испытания, вступает в борьбу с антагонистом и, одержав победу, получает награду (чаще всего царство и невесту) [4]. Вариативность этих функций в рамках устойчивой модели и порождает множество сказочных сюжетов, объединенных общим именем.

Результатом масштабной сюжетной циклизации становится кристаллизация двух основных диалектически связанных архетипов, составляющих целостный, но внутренне противоречивый образ национального героя. Иван-царевич, выступающий, как отмечает В.И. Коваль, «как обобщенное имя разных сказочных персонажей» [10, с. 64], представляет собой светского наследника сакральной парадигмы избранности. Его царское происхождение – знак изначальной выделенности, однако в сказке он должен эту избранность подтвердить личными подвигами. Анализ Коваля выявляет значительное разнообразие психотипов этого героя: от классического мужественного змееборца, действующего силой и мечом, до пассивного страдальца, вызывающего сочувствие и получающего помощь от чудесных сил или верной невесты [10, с. 64–70]. Это разнообразие демонстрирует смысловую емкость и эволюцию образа внутри самого фольклора, отражающую изменения коллективных представлений о природе героизма и удачи.

Параллельно и в диалектической связи с образом царевича формируется архетип Ивана-дурака. Как показано в исследованиях О.Н. Татарниковой, этот персонаж олицетворяет «низовую» мифологию, основанную на парадоксальной логике: внешняя глупость, пассивность, социальная униженность оборачиваются скрытой мудростью, спонтанной удачей и конечным торжеством архаической справедливости над рациональным расчетом и социальной иерархией [11]. Иван-дурак не столько действует, сколько оказывается проводником сил, неподвластных обыденному пониманию. В сказочном дискурсе антропоним становится активным центрообразующим элементом, формирующим обширное ономастическое и ассоциативное поле, связанное с ключевыми концептами волшебного повествования: чудесными помощниками (серый волк, Сивка-Бурка, Конек-Горбунок), инициационными испытаниями (путешествие в тридевятое царство, встреча с Бабой-Ягой, смерть и временное воскресение) и финальной трансформацией героя, обретающего новый статус и часто новое имя [11].

Наряду со сказочной циклизацией в тесном взаимодействии с ней работает иной механизм – паремиологическое обобщение. В пословицах и поговорках имя подвергается иной смысловой обработке, превращаясь из инструмента сюжетостроения в инструмент социальной типизации и рефлексии. Богатейший материал для такого анализа предоставляет фундаментальный труд В.И. Даля «Пословицы русского народа» [12]. Статистические подсчеты, проведенные исследователями, подтверждают, что Иван является самым частотным мужским антропонимом в этом собрании. Однако количественное преобладание служит основой для качественной трансформации: в паремическом пространстве имя эволюционирует в емкий культурный код, фиксирующий комплекс национальных автостереотипов, то есть представлений народа о самом себе.

Этот код глубоко амбивалентен по своей природе. В пословицах и поговорках аккумулируется широкий спектр оценок, формирующих многомерный, лишенный однозначности образ типичного носителя имени. С одной стороны, фиксируются положительные черты, связанные с коллективизмом, добротой, открытостью: «Добрый Иван – и людям, и нам» [12]. С другой стороны, столь же часто констатируется беспечность, пассивность, социальная безответственность и склонность к праздности, как в известной поговорке «Иван в дуду играет, а Марья с голоду помирает» [12], где имя маркирует специфическую, гендерно обусловленную модель поведения. Разнообразие оценок простирается от констатации простоватости и массовидности («Иванов, что грибов поганых») до признания хитроватой, себе на уме народной смекалки, которая успешно противопоставляется официальному лицемерию и корысти: «Поп Ваньку не обманет, а Ванька попу правды не скажет» [12]. Подобная многогранность паремиологического образа системно отражает противоречивое самоощущение традиционного общества,

где самоирония выполняет важную психологическую и социально-регулятивную функцию. Имя становится «культурным знаком, кодирующим этнолингвистическую информацию о духовной культуре народа» [7, с. 93], причем это кодирование осуществляется именно через призму сложной диалектической, а не прямолинейно-апологетической оценки.

Синтез результатов сказочной циклизации и паремиологической типизации приводит к формированию уникального культурного феномена к началу Нового времени. Имя Иван консолидируется в коллективном сознании как насыщенный, синкретичный и парадоксальный национальный архетип, диалектически объединивший в себе статусную избранность («царевич») и стихийную, «подпольную» мудрость («дурак»). Этот архетип, с одной стороны, сохранил глубинную связь с сакральной идеей избранности, унаследованной от предшествующего агиографического этапа, а с другой – наполнился плотным социальным, психологическим и бытовым содержанием, отражающим коллективное самовосприятие русского крестьянства. Его доминирующая роль в фольклорном универсуме, подтверждаемая данными анализа сказочного именника, служит объективным отражением уникальной консолидирующей функции антропонима Иван в народной картине мира. Ономастическое поле имени Иван включает не только антропонимические варианты, но и обширный круг фитонимов, зоонимов и топонимов, что свидетельствует о его глубокой укорененности в народном сознании и культурном ландшафте. Таким образом, сложился емкий семиотический ресурс, двойственная природа которого – сочетание высокого и низкого, сакрального и профанного, избранности и типичности – создала чрезвычайно продуктивный материал для последующей литературной рефлексии, заключавшейся не в простом заимствовании, а в критической деконструкции, разложении целого на составляющие и проверке его устойчивости в контексте новой исторической и экзистенциальной реальности.

**Литературная деконструкция XIX века: Иван как социальная маска и экзистенциальный поиск**

В литературе XIX века устоявшийся фольклорно-паремиологический комплекс имени Иван подвергается глубокой и критической рефлексии, становясь инструментом диагностики острых социальных противоречий и духовных кризисов пореформенной эпохи. Писатели используют этот насыщенный семиотический ресурс для вскрытия нарастающего разрыва между унаследованными культурными формами, архаическими моделями поведения и новой исторической реальностью. Они последовательно деконструируют наивную целостность фольклорного архетипа, выявляя его неадекватность и внутреннюю исчерпанность в стремительно меняющемся мире.

Первой масштабной литературной деконструкцией становится образ Ивана Александровича Хлестакова в комедии Н.В. Гоголя «Ревизор». Этот персонаж представляет собой гротескную пародию и социальный симулякр самой сердцевины архетипа – идеи избранности и высшего статуса, связанной с образом Ивана-царевича. Хлестаков – «лже-Иван-царевич», чья мнимая значимость целиком и полностью сконструирована страхом, корыстью, угодливостью и коллективным мифотворчеством провинциального чиновничества. Он – пустая форма, в которую чиновничий и купеческий страх вливает любое содержание. Гоголь обнажает абсурдный механизм, при котором фольклорная схема чудесного узнавания и закономерного возвышения «своего» истинного героя вырождается в тотальный и абсурдный социальный театр, где все играют не свои роли, принимая пустышку за значительное лицо. Хлестаков – это воплощенная паремиологическая формула «Иванов, что грибов поганых» [12], возведенная в степень всеобщего заблуждения и обмана. Его безликость и массовидность («один из тех людей, которых в канцеляриях называют пустейшими») становятся идеальной основой для проекции любых фантазий, что свидетельствует о глубинном кризисе механизмов социальной идентификации, доверия к авторитету и самой семиотики власти в российской действительности николаевской эпохи.

В ином, эпико-философском ключе переосмысляет фольклорный материал Н.С. Лесков в повести «Очарованный странник». Иван Северьяныч Флягин воплощает в себе стихийную, богатырскую ипостась архетипа, его нерасторжимую связь с иррациональным природным началом и «чудесным». Он – богатырь, которому тесно в рамках обыденности, «очарованный» жизнью в ее первозданной, часто трагической красоте. Однако Лесков сознательно разрушает сказочный канон гарантированного и немедленного вознаграждения. Путь Флягина – это не восхождение к царскому трону, а мучительная цепь скитаний, преступлений, страданий, искушений и покаяния, ведущая его не к социальному триумфу, а к монашескому смирению и пророческому дару. Его природная «силища» и удаль оказываются неотделимы от груза личного греха (убийство татарина, соблазнение княгини, гибель цыганки Груши), экзистенциальной вины и метафизического странничества в поисках правды и смысла жизни. Архетип «сильного Ивана» здесь впервые сталкивается с проблемой индивидуальной нравственной ответственности и глубокой экзистенциальной рефлексии, выходя из плоскости сказочной поэтики в пространство сложных философско-религиозных исканий, характерных для русской классики.

Наиболее радикальную и системную философскую деконструкцию архетипа осуществляет Ф.М. Достоевский в образе Ивана Карамазова в романе «Братья Карамазовы». В этом герое сакральная парадигма духовной избранности (Иван – имя апостола и Богослова) сталкивается с богоборческим бунтом «евклидова ума», а фольклорная стихийность и цельность претворяются в разрушительную силу рефлексирующего отвлеченного интеллекта, оторванного от живых нравственных корней. Иван – «царевич» духа, претендующий на пересмотр самих основ божественного мироустройства и возвращение ему «билета», но его метафизическое царство оборачивается апологией этической «вседозволенности», трагическим расколом сознания и духовным распадом, ведущим к безумию. Как отмечают И.И. Евлампиев и Л. Тяньюнь, вопреки расхожим трактовкам (в частности, С.Н. Булгакова), видевшим в Иване лишь «отрицательный тип» и апологета западного атеизма, Достоевский через этого героя передает сложнейшую диалектику собственной веры, прошедшей «горнило сомнений» [13, с. 197–207]. Иван предстает не столько безбожником, сколько трагическим носителем «логики отвлеченного мышления», оторванного от живой веры и нравственного чувства, что и ведет его к экзистенциальному тупику. Его образ знаменует глубочайший кризис героического сознания, обремененного знаковым народным именем, но утратившего живую связь с его исконными, укорененными в традиции сакральными и этическими основаниями.

Особый, принципиально новый модус репрезентации имени обнаруживается в драматургии А.П. Чехова. В «Вишневом саде» оно возникает не как имя конкретного персонажа, а в беглом, почти случайном разговоре о безымянных прохожих, бредущих мимо усадьбы, что само по себе глубоко симптоматично. Как показано в детальном исследовании Н.Н. Гончаровой, этот образ Прохожего имеет сложную литературную, житийную и библейскую генеалогию (отсылки к «Гамлету», Притчам Соломона, житиям Алексия, человека Божия и Вонифатия, образу Иоанна Предтечи и даже пародийныме коннотациям, связанным с Христом) [14, с. 11–17]. Эти потенциальные безымянные «Ваньки» (как их называет Яша) символизируют неопределенную, безликую и оттого пугающую историческую силу грядущего, ту самую «дубину народную», которая противостоит хрупкому, уходящему, глубоко индивидуализированному миру дворянской усадьбы и ее обитателей. Имя здесь окончательно утрачивает черты индивидуального героя или устойчивого характерологического типа, превращаясь в знак обезличенной социальной стихии, исторического фатума, в символ тревоги перед наступающим «веком-волкодавом» и торжеством безличной массы.

Проведенный анализ позволяет заключить, что литература XIX века осуществляет системную и многоаспектную деконструкцию целостного фольклорного архетипа, раскрывая его внутреннюю противоречивость и демонстрируя его историческую исчерпанность как готовой модели идентичности. Архетип раскалывается на ряд взаимоисключающих и одновременно взаимодополняющих ипостасей: социального симулякра и знака всеобщего самообмана (Хлестаков), стихийного богатыря, отягощенного экзистенциальной виной и метафизическим поиском (Флягин), трагического интеллектуала-бунтаря, чья рефлексия ведет к саморазрушению (Карамазов), и, наконец, безликой, десубстанциализированной исторической силы (у Чехова). Этот процесс наглядно демонстрирует глубокий кризис традиционных культурных моделей идентичности и напряженные поиски новой субъектности в условиях стремительной социальной, экономической и духовной трансформации российского общества второй половины XIX века.

**Эсхатология и новый синтез: имя Иван в литературе начала XX века**

В литературе начала XX века, отмеченной эсхатологическими настроениями, предчувствием и свершением исторических катастроф, а также крахом прежних идеологических систем, диалектика имени Иван достигает апогея своей сложности. Фольклорный архетип подвергается окончательному смысловому распаду или, напротив, становится основой для мучительного синтеза нового типа личности, обретающей идентичность не через социальную интеграцию или сказочное чудо, а через экзистенциальную утрату, травматический опыт, работу памяти и решительный отказ от коллективных мифов и идеологических фантомов.

Наиболее показательной и синтезирующей в этом отношении является эволюция Ивана Николаевича Понырева, начинающего поэта Ивана Бездомного, в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Его путь представляет собой сознательную инверсию и одновременно трагическое завершение классической сказочной схемы трансформации героя. Движение здесь идет не от социального и культурного «низа» к вершине (как в сказке о дураке, становящемся царем), а от социально одобряемой, но тотально ложной, навязанной и внутренне пустой идентичности (орденоносный поэт-атеист, сочиняющий по заданию идеологически выверенные, но бездарные антирелигиозные стихи) через полный экзистенциальный крах, маргинализацию, опыт сумасшествия и шокирующей встречи с потусторонним миром («бездомность» в прямом и метафизическом смысле) к обретению скромной, но подлинной позиции профессионального историка, знатока и хранителя культурной памяти (сотрудника Института истории и философии). Булгаковская метаморфоза героя – это драматичный путь от коллективной идеологической маски, от служения разрушительному социальному мифу к личному выстраданному экзистенциальному опыту, к индивидуальной ответственности за истину и за сохранение культурной преемственности, разорванной революционной катастрофой.

Этот образ глубоко резонирует с философской концепцией имени А.Ф. Лосева, изложенной в работе «Философия имени»: Иван Бездомный обретает свое подлинное имя, свою сущность не через внешнее социальное признание или сказочный успех, а через внутреннюю катастрофу, страдание и напряженную духовную работу по собиранию распавшейся картины мира [2]. Из Ивана Бездомного (символ утраты не только дома, но и идентичности, корней, прошлого) он стано-

вится Иваном Николаевичем Понырёвым, человеком, обретшим имя, отчество, фамилию и, главное, связь с историей и культурой. Он находит свой «дом» в памяти и знании.

Сравнительный анализ ключевых литературных Иванов, проведенный А.С. Кондратьевым и К.А. Мериновым в контексте христианской аксиологии, наглядно показывает, каким образом в каждом из этих персонажей: Хлестакове, Карамазове, Бездомном – по-своему сталкиваются и трагически преломляются духовные и аксиологические модели, унаследованные от сакральной и фольклорной традиций, образуя различные модусы кризиса и напряженного поиска [15, с. 133–139]. Иван Бездомный в этом ряду выступает как финальный, синтезирующий образ, в котором символически сходятся и находят своеобразное разрешение основные нити всех предыдущих литературных трансформаций имени: пародийность и социальная мимикрия Хлестакова, стихийное страдание и неискупленная вина Флягина, разрушительная интеллектуальная рефлексия и метафизический бунт Карамазова, чеховская тревога перед безликим и безжалостным будущим. Его трудный путь символизирует последнюю в данной историко-культурной парадигме попытку литературы найти прочную точку опоры не в социальных утопиях или архаических схемах чудесного воздаяния, а в личной памяти, в экзистенциальном опыте прямого столкновения с абсурдом и насилием истории и в личной – ни перед кем, кроме собственной совести, ответственности перед вечными вопросами истины, добра и человечности. Данная трансформация убедительно отражает общую тенденцию культуры модернизма и постреволюционной эпохи к предельной интериоризации, смысловому усложнению и трагической драматизации образа героя, который теперь обретает себя не в гармоничном слиянии с миром, а вопреки миру и через мучительное преодоление глубочайшего кризиса собственной идентичности.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что репрезентация имени Иван в литературе начала XX века знаменует собой завершение его классической диахронической эволюции в рамках традиции, идущей от древнерусской книжности. Архетип, пройдя через этапы сакральной маркировки, фольклорной циклизации и литературной деконструкции XIX века, достигает в творчестве Булгакова предельной степени концептуализации. Он окончательно перестает быть готовой нарративной или характерологической моделью, превращаясь в сложный многомерный инструмент рефлексии над самими условиями человеческого существования, над возможностью сохранения личности в эпоху исторических катастроф и тоталитарных идеологий. Этот итоговый сдвиг – от идентичности, санкционированной и гарантированной традицией, к идентичности, мучительно отвоеванной в личном экзистенциальном опыте вопреки традиции и обстоятельствам, не только фиксирует окончательный кризис прежних культурных форм, но и конституирует новый, глубоко рефлексивный модус бытования ключевого национального символа в пространстве художественного слова XX века.

Проведенный диахронический анализ репрезентации имени Иван позволяет реконструировать не просто историческую смену контекстов, но и выявить имманентную логику трансформации ключевого культурного кода в русской словесности. Основным итогом исследования становится моделирование процесса смыслового наследования, при котором каждый последующий этап культурного развития осуществляет сложную работу по переосмыслению предшествующего семантического пласта. Установлено, что исходная сакральная парадигма избранности, заданная библейскими прототипами и агиографическим каноном, претерпела в фольклорном сознании диалектическую инверсию: теологическая «избранность» преобразовалась в мифопоэтическую категорию «судьбы», а идея посредничества между мирами транслировалась в нарративную функцию героя. Результатом данного синтеза явился дуальный архетип, совместивший статусное превосходство и «низовую» мудрость, что впоследствии консолидировалось в паремиологии в качестве кода национального автостереотипа.

Последующая литературная репрезентация имени в XIX – начале XX века демонстрирует системную деконструкцию данной целостности. Классическая словесность использует антропоним в качестве семиотического ресурса для диагностики кризисов идентичности. Эволюционная линия от гоголевской пародии через лесковскую проблематизацию стихийного начала и достоевскую философскую деконструкцию к чеховской символизации и булгаковскому синтезу свидетельствует о фундаментальном сдвиге: переходе от внешних коллективно-мифологических моделей идентичности к внутренним рефлексивным формам самоопределения.

Таким образом, сквозной тенденцией диахронического процесса является движение от идентичности, санкционированной извне, к идентичности, обретаемой в результате внутреннего экзистенциального опыта. Имя Иван, пройдя путь от сакрального знака к национальному символу, в литературе Нового времени конституируется как сложный философско-художественный концепт, инструмент исследования узловых противоречий национального и личностного бытия. Данный процесс отражает общую логику развития русской классической словесности, рефлексирующей над своими культурными основаниями и архетипическими символами.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Автором впервые произведен комплексный литературоведческий анализ, рассматривающий агиографический, фольклорный и авторско-литературный этапы как звенья единого процесса смыслопорождения, что составило научную новизну работы.

Работа может представлять интерес для лингвистов, изучающих историю русской литературы и фольклористику.

В качестве перспектив дальнейшего исследования можно назвать детальный анализ репрезентации имени в литературе второй половины XX – начала XXI века, где архетип Ивана сталкивается с опытом тоталитаризма, постмодернистской игрой с культурными кодами и новыми поисками идентичности в условиях глобализации. Отдельного внимания заслуживает изучение функционирования данного антропонима в современном медийном и политическом дискурсе, где он продолжает использоваться для апелляции к национальной традиции, что свидетельствует о непреходящей семиотической активности этого ключевого элемента русской культуры.

Библиографический список


1. Горшкова Т.М. Имя собственное Иван как национально-прецедентный феномен. *Новая русистика.* 2014; Т. 7, № 2: 23–29.
2. Лосев А.Ф. *Философия имени*. Москва: Издательство МГУ, 1990.
3. Ковшова М.Л. *Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок. Антропонимический код культуры.* Москва: Ленанд, 2024.
4. Пропп В.Я. *Морфология волшебной сказки.* Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2021.
5. *Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета с параллельными местами и приложениями: в синодальном переводе*. Москва: Никея, 2016.
6. *Жития святых на русском языке, изложенные по руководству Четьих-Миней святителя Димитрия Ростовского*: в 12 т. Москва: Сибирская благозвонница, 2011.
7. Никулкина О.Г. Имя Иван в русском народном лингвосознании. *Новые горизонты русистики.* 2023; № 1 (19): 93–97.
8. Дьяков Д.В. Эволюция образа Ивана в контексте фольклорной циклизации. *Вестник Карагандинского университета.* Серия: Филология. 2025; Т. 30, № 4 (120): 163–175.
9. Бараг Л.Г., Новиков Н.В. *Народные русские сказки А.Н. Афанасьева*: в 3 т. Москва: Наука, 1984–1985.
10. Коваль В.И. Иван-царевич как обобщенное имя разных сказочных персонажей. *Русский язык: система и функционирование:* материалы X Международной научной конференции, посвященной 85-летию филологического факультета Белорусского государственного университета. Минск: Белорусский государственный университет, 2025: 64–70.
11. Татарникова О.Н. Антропоним Иван как объект лингвокультурологического анализа волшебных и новеллистических сказок. *Мир русского слова.* 2015; № 4: 38–42.
12. Даль В.И. *Пословицы русского народа.* Москва: АСТ, Астрель, 2008.
13. Евлампиев И.И., Тяньюнь Л. Иван Карамазов в размышлениях С.Н. Булгакова: современная оценка героя и позиции критика. *Вестник Русской христианской гуманитарной академии.* 2021; Т. 22, № 2: 197–207.
14. Гончарова Н.Н. Образ прохожего в «Вишнёвом саде» А.П. Чехова: литературный, житийный и библейский аспекты. *Вестник Южно-Уральского государственного университета.* Серия: Лингвистика. 2021; Т. 18, № 4: 11–17.
15. Кондратьев А.С., Меринов К.А. Иван Хлестаков, Иван Карамазов и Иван Бездомный: духовный опыт и христианская аксиология. *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики.* 2021; № 3 (42): 133–139.


References


1. Gorshkova T.M. Imya sobstvennoe Ivan kak nacional'no-precedentnyj fenomen. *Novaya rusistika.* 2014; T. 7, № 2: 23-29.
2. Losev A.F. *Filosofiya imeni*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1990.
3. Kovshova M.L. *Lingvokul'turologicheskij analiz idiom, zagadok, poslovic i pogovorok. Antroponimicheskij kod kul'tury.* Moskva: Lenand, 2024.
4. Propp V.Ya. *Morfologiya volshebnoj skazki.* Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2021.
5. *Bibliya. Knigi Svyaschennogo Pisaniya Vethogo i Novogo Zaveta s parallel'nymi mestami i prilozheniyami: v sinodal'nom perevode*. Moskva: Nikeya, 2016.
6. *Zhitiya svyatyh na russkom yazyke, izlozhennye po rukovodstvu Chet'ih-Minej svyatitelya Dimitriya Rostovskogo*: v 12 t. Moskva: Sibirskaya blagozvonnica, 2011.
7. Nikulkina O.G. Imya Ivan v russkom narodnom lingvosoznanii. *Novye gorizonty rusistiki.* 2023; № 1 (19): 93-97.
8. D'yakov D.V. `Evolyuciya obraza Ivana v kontekste fol'klornoj ciklizacii. *Vestnik Karagandinskogo universiteta.* Seriya: Filologiya. 2025; T. 30, № 4 (120): 163-175.
9. Barag L.G., Novikov N.V. *Narodnye russkie skazki A.N. Afanas'eva*: v 3 t. Moskva: Nauka, 1984-1985.
10. Koval' V.I. Ivan-carevich kak obobschennoe imya raznyh skazochnyh personazhej. *Russkij yazyk: sistema i funkcionirovanie:* materialy X Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 85-letiyu filologicheskogo fakul'teta Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2025: 64-70.

11. Tatarnikova O.N. Antroponim Ivan kak ob`ekt lingvokul'turologicheskogo analiza volshebnyh i novellisticheskih skazok. *Mir russkogo slova.* 2015; № 4: 38-42.
12. Dal' V.I. *Poslovicy russkogo naroda.* Moskva: AST, Astrel', 2008.
13. Evlampiev I.I., Tyan'yun' L. Ivan Karamazov v razmyshleniyah S.N. Bulgakova: sovremennaya ocenka geroya i pozicii kritika. *Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii.* 2021; T. 22, № 2: 197-207.
14. Goncharova N.N. Obraz prohozhego v «Vishnevom sade» A.P. Chehova: literaturnyj, zhitijnyj i biblejskij aspekty. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika. 2021; T. 18, № 4: 11-17.
15. Kondrat'ev A.S., Merinov K.A. Ivan Hlestakov, Ivan Karamazov i Ivan Bezdomnyj: duhovnyj opyt i hristianskaya aksiologiya. *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki.* 2021; № 3 (42): 133-139.

*Статья поступила в редакцию 20.02.26*

УДК 811.161.1'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-347-350

***Guo Bin,*** *Cand. of Sciences (Philology), School of Foreign Languages, Jiangsu Ocean University (Lianyungang, China), https://orcid.org/0009-0009-9258-267X, E-mail: coldsun0124@163.com*
***Zhou Yuchen,*** *student, School of Foreign Languages, Jiangsu Ocean University (Lianyungang, China), E-mail: 1743435106@qq.com*

**EXAMINING TRANSLATION STRATEGIES IN THE CHINESE LOCALIZATION OF *ATOMIC HEART.*** The study explores the specific application and motivation of these translation strategies through a comprehensive analysis of the translation practice of the game's Chinese version. The relevance of the study is determined by the growing presence of Russian-language gaming products in China amidst a scarcity of their systematic academic research. The study aims to identify the key translation strategies applied to the dialogues and interface texts in the localization process of Atomic Heart, a AAA Russian video game. The theoretical framework is based on the classification of translation methods proposed by Huang Zhonglian and Bai Wenchang. The research methodology involves an analysis of a bilingual corpus compiled from gameplay video recordings. The findings reveal that successful localization constitutes a dynamic and multi-layered process of strategic selection, determined by the specific text function: ranging from standardized translation of interface elements to comprehensive cultural and semantic adaptation in the narrative. The study concludes that translation practice in video game localization is a strategically calibrated intercultural reconstruction, necessitating a balance between preserving the original authorial vision and ensuring functional clarity for the target audience.
*Key words:* **video game localization, translation strategies, Russian-Chinese translation, *Atomic Heart*, in-game text**

***Го Бинь****, канд. филол. наук, ст. преп., Институт иностранных языков Цзянсуского океанологического университета, г. Ляньюньган, E-mail: coldsun0124@163.com*
***Чжоу Юйчэнь****, студент, Институт иностранных языков Цзянсуского океанологического университета, г. Ляньюньган, E-mail: 1743435106@qq.com*

# ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В КИТАЙСКОЙ ЛОКАЛИЗАЦИИ ВИДЕОИГРЫ «АТОМНОЕ СЕРДЦЕ»

В статье представлен комплексный анализ стратегий перевода, использованных при локализации российской ААА-игры «Атомное сердце» для китайского рынка. Актуальность исследования обусловлена растущим присутствием русскоязычных игровых продуктов в Китае на фоне недостаточной научной разработанности данной темы. Работа посвящена выявлению основных переводческих стратегий на материале диалогов и интерфейса игры. Теоретической основой послужила классификация методов перевода Хуан Чжунляня и Бай Вэньчана. Исследование построено на анализе двуязычного корпуса видеозаписей геймплея. Результаты работы демонстрируют, что успешная локализация представляет собой динамический многоуровневый процесс выбора стратегий, детерминированный функцией текста: от стандартизированного перевода в интерфейсе до комплексной культурно-смысловой адаптации в нарративе. Делается вывод, что перевод в игровой локализации является стратегически выверенной межкультурной реконструкцией, требующей баланса между сохранением авторского мира и обеспечением функциональной ясности для целевой аудитории.
*Ключевые слова:* **локализация видеоигр, переводческие стратегии, русско-китайский перевод, «Атомное сердце», культурная адаптация, игровой текст**

В последние годы игровые продукты из России, Украины и других стран постсоветского пространства добились заметного успеха на китайском рынке. Такие проекты, как «War Thunder», «Escape from Tarkov» и «Metro: Exodus», сформировали устойчивые сообщества китайских игроков. Ключевым фактором, обеспечившим преодоление культурно-языковых барьеров, является практика адаптивной локализации, основным компонентом которой выступает перевод. Как отмечает эксперт, адекватный перевод и локализация являются непременным условием успешной экспансии любого цифрового продукта на китайский рынок [1].

Наиболее репрезентативным примером для анализа подобных стратегий выступает выпущенная студией Mundfish (2023) ААА-игра «Атомное сердце», действие которой разворачивается в альтернативной реальности технологически развитого СССР 1950-х годов. Она содержит ценный материал для исследования переводческих стратегий. Мир игры, стилистически определяемый как «атомный панк», представляет собой синтез футуристических технологий и советской ретро-эстетики [2].

Современные исследования локализации видеоигр развиваются преимущественно вокруг двух ключевых направлений: исследование переводческих стратегий и локализации китайских игр на английский язык, когда фокус делается на переводе культурно-нагруженных слов [3; 4; 5], и анализ методов перевода и локализации англоязычных игр для китайского рынка, где акцент смещен на комплексную культурную адаптацию и оптимизацию пользовательского опыта [6; 7; 8]. В то же время наблюдается существенный пробел в исследовании переводческих стратегий локализации русскоязычных игровых продуктов. Отсутствие таких исследований уже сейчас ограничивает возможности эффективного распространения русской культуры через игровые продукты и сдерживает углубление отраслевого сотрудничества.

Таким образом, актуальность исследования определяется практической востребованностью в условиях расширяющегося присутствия русскоязычных игр на китайском рынке и научной необходимостью преодоления существующего в языкознании пробела, связанного с отсутствием системного анализа стратегий перевода сложных игровых текстов в данном языковом направлении.

Цель исследования состоит в выявлении основных переводческих стратегий, использованных в китайской локализации видеоигры «Атомное сердце».

Для достижения поставленной цели последовательно должны быть решены следующие задачи: 1) создать китайско-русский двуязычный корпус текстов игры на основе материалов оригинальной и локализованной версий; 2) провести детальный лингвистический анализ и классификацию выявленных переводческих стратегий на уровнях диалогов и интерфейса; 3) смоделировать комплекс переводческих стратегий, адекватных для передачи научно-фантастического нарратива и советской культурно-исторической специфики на китайский язык.

В качестве теоретической рамки в статье используется система методов перевода, предложенная Хуан Чжунлянем и Бай Вэньчаном. В работе авторы предлагают систематизацию методов, выделяя семь категорий: буквальный перевод, перевод-добавление, перевод-опущение, перевод-перестановка, перевод-замена, перевод-разделение и перевод-соединение. Данная классификация, рассматривающая методы на грамматическом, семантическом и прагматическом уровнях, обладает значительной ценностью для анализа игровых текстов [9]. Это обусловлено тем, что игровой текст, в отличие от канонических литературных форм, является интерактивным, функционально нагруженным и мультимодальным. Его перевод требует не столько лингвистического переноса, сколько функционально-прагматической адаптации, где приоритетом является обеспечение быстрого, однозначного понимания информации игроком в процессе взаимодействия с динамичной средой.

Методология включает построение двуязычного корпуса на основе видеозаписей и последующий компаративный анализ с применением указанной классификации.

Научная новизна исследования заключается в систематизации и описании комплекса переводческих стратегий, выявленного в результате анализа первой крупной (ААА) локализации русскоязычной научно-фантастической игры на китайский рынок.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении и конкретизации положений современного переводоведения применительно к анализу стратегий перевода в динамичной и мультимодальной сфере видеоигр.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения выводов и разработанной классификации в практике локализаторов, менеджменте проектов и в учебном процессе.

Объектом исследования являются диалоговые тексты и тексты интерфейса русской и китайской версий игры «Атомное сердце». **Предмет исследования – стратегии, применяемые при переводе диалогов и интерфейсных текстов игры «Атомное сердце» с русского языка на китайский.**

Исходными материалами для исследования служат полные видеозаписи игры: русская версия (Youtube) и китайская версия (Bilibili).

**Анализ переводческих стратегий локализации «Атомного сердца»**

Локализация игрового контента требует дифференцированного подхода в зависимости от функционального назначения элемента. Анализ локализации «Атомного сердца» выявляет системное применение стратегий, которые можно рассмотреть в логике усложнения задач: от обеспечения базовой ясности интерфейса к адаптации содержательного игрового мира и, наконец, к точной передаче динамических игровых механик.

**1. Локализация функциональных и системных элементов**

**1.1 Пользовательский интерфейс (UI)**

Пользовательский интерфейс является первичным каналом взаимодействия, поэтому его локализация подчинена принципам мгновенной понятности, краткости и следования устоявшимся конвенциям. В «Атомном сердце» для этого применяется преимущественно прямой перевод и заимствование общепринятой терминологии (*Назад(返回), Улучшение (升级), Выход (退出)*). Такой стандартизированный подход формирует интуитивно понятную среду, устраняя когнитивные барьеры в коммуникации «игрок-система» и создавая нейтральный фундамент для взаимодействия с более сложными игровыми системами.

**1.2 Предметная номенклатура и игровые объекты**

Сфера игровых предметов демонстрирует наибольшее разнообразие переводческих решений, детерминированное культурным кодом, уникальностью артефактов и авторской интенцией. Здесь применяется комплекс взаимодополняющих методов.

**Транслитерация для уникальных реалий:** *Калаш (卡拉什).* Указанный способ перевода применяется к ключевым элементам, чья культурная инородность является частью их художественной ценности. Сохраняя оригинальное звучание, переводчик рассчитывает, что функциональное значение предмета будет выведено игроком из контекста.

**Буквальный перевод для утилитарных объектов-аналогов:** *патрон (弹药), химия (药品).* Для предметов с универсальной функцией применяется метод прямого соответствия. Это обеспечивает абсолютную ясность, минимизирует риск ошибки и позволяет игроку сосредоточиться на геймплее.

**Адаптивная трансформация с функциональным уточнением:** в случаях, когда прямое соответствие недостаточно для передачи сути предмета или его игровой механики, переводчик прибегает к смысловой адаптации. Например, *швед (瑞典消人斧)* (где обыгрывается национальное происхождение и функция, в китайском лингвокультурном контексте отличается чертой чёрного юмора, что полностью согласуется с абсурдистской тональностью игрового повествования), *электро (电脉冲枪)* (где общее понятие заменяется конкретным техническим термином, точно описывающим тип оружия). Эта стратегия призвана сделать игровую логику понятной для пользователя.

**Комбинированный подход:** *комплекс «Вавилов» (瓦维洛夫综合体)* – транслитерация имени + калькирование родового понятия.

Подобная гибкая многоуровневая система позволяет решить центральную дилемму локализации: одновременное сохранение художественной целостности авторского мира и обеспечение его полной функциональной понятности. Выбор стратегии определяется местом объекта на шкале между «атмосферообразующей уникальностью» и «утилитарным игровым инструментом».

**1.3 Навыки и элементы управления**

Локализация навыков и элементов управления, образующих динамический слой геймплея, подчинена задаче обеспечения ясности в режиме реального времени. Здесь наблюдается тактическое сочетание двух подходов.

**Буквальный перевод для конвенциональных действий:** для базовых действий, укоренившихся в жанре, применяется прямой перевод устоявшихся терминов. Например, *уклонен (闪避), мощный удар (重击).* Это позволяет игроку опереться на существующие ментальные схемы, сокращая время на освоение управления.

**Смысловая адаптация для уникальных механик:** если буквальный перевод термина оставляет его функцию неочевидной, используется смысловая адаптация. Так, *шок* преобразуется *电冲* («электрический удар»), а *«сканер»* (как способность) уточняется до *扫描能力* («способность к сканированию»). Параллельно осуществляется синтаксическая адаптация текстовых инструкций под нормы китайского языка для их мгновенного восприятия. Ключевая задача подобной адаптации заключается в минимизации риска ошибок игрока, возникающих из-за двусмысленности или неясности исходных формулировок.

В совокупности эти методы гарантируют, что игрок не просто инвентаризирует предметы, но и точно понимает принципы взаимодействия со средой через доступные действия. Локализация в данном случае выполняет роль интуитивно понятного интерфейса между намерением игрока и реакцией игрового аватара.

**2. Локализация нарративных элементов**

Перевод сюжетных компонентов и диалогов ставит более сложную задачу: минимизировать культурный разрыв, сохранить и донести характеры персонажей, углубив тем самым нарративное погружение игрока. Переводчик выступает в роли интерпретатора и культурного медиатора, чьи решения зачастую представляют собой творческую интерпретацию, направленную на усиление драматизма или психологической глубины характеров.

**2.1 Описательные и сюжетные тексты**

Локализация заданий, инструкций и фоновых описаний требует баланса между утилитарной ясностью и художественной выразительностью, что порождает спектр адаптационных стратегий.

**Стратегии, ориентированные на функциональность**. Контекстуальная конкретизация (перевод-добавление)*: Сейчас отправляйся в лабораторию... (记得去实验室**报到**完成...).* Эксплицация подразумеваемого в военном контексте глагола *报到* («явиться с докладом») служит не только уточнению действия, но и легитимации ролевой модели персонажа-офицера в восприятии китайского игрока, усиливая эффект погружения в роль.

Синтаксическая адаптация (перевод-перестановка): *Электричество можно обнаружить при помощи сканера (可以用扫描仪探测电流).* Преобразование пассивной конструкции в активную, более естественную для китайского синтаксиса, трансформирует абстрактное утверждение в прямое руководство к действию, оптимизируя его для мгновенного понимания.

**Стратегии, ориентированные на художественное воздействие**. Смысловая замена с драматизацией (перевод-замена): *...найти и обезвредить (...不论死活).* Замена нейтрального «обезвредить» на эмоционально окрашенное «неважно, живым или мёртвым» смещает фокус с процедурной задачи на потенциальный моральный выбор и драматизм ситуации, что соответствует ожиданиям от развлекательного контента.

Культурно-эквивалентная замена: *На том свете выспимся (至死方休).* Переводчик отказывается от буквального перевода идиомы в пользу китайского фразеологизма, семантически и стилистически адекватного. Это позволяет передать не буквальный смысл, а эмоциональный посыл – фаталистичную усталость персонажа.

Культурная аллюзия: *Петров оперы (剧院魅影)* («Призрак оперы»). Трансформация прямого указания на отсылку к глобально узнаваемому культурному коду («Призрак оперы») обогащает текст дополнительными коннотациями (тайна, театральность, гротеск), усиливая сатирический подтекст задания.

Функционально-описательная замена*: кровавый курьер (传血者)* («Переносчик крови»). Метафора заменяется прямым указанием на функцию протагониста в рамках квеста. Такой перевод ставит во главу угла ясность игровой цели, жертвуя образностью оригинала в пользу прагматики игрового процесса.

**2.2 Анализ локализации диалогов персонажей**

Анализ переводческих решений в диалогах позволяет выявить системное применение семи ключевых методов, выбор которых детерминирован задачей передачи речевой характеристики персонажа.

**А. Буквальный перевод.** Используется, когда структура и смысл оригинала могут быть точно переданы без нарушения норм языка перевода или возникновения двусмысленности.

Пример 1: *Ха! С чего бы я тебе подарки-то нёс? (哈！我凭什么要给你带礼物？).* Данная реплика характеризует циничного и прямолинейного П-3. Переводчик использует буквальный перевод, чтобы сохранить грубую, почти агрессивную интонацию вопроса. *«Ха! С чего бы»* переданы разговорным междометием «*哈*» и фразой *凭什么*. Подобное решение, сохраняя речевую резкость персонажа, иллюстрирует более общий принцип: буквальный перевод может выступать инструментом психологической достоверности, а не формальной точности.

Пример 2: *Товарищи, проходите к мемориалу на экскурсию (同志们，请前往纪念馆参观).* Речь второстепенного робота-гида запрограммирована и лишена эмоций. Буквальный, почти протокольный перевод (*同志们* – «товарищи», *请前往* – «проходите, пожалуйста») идеально имитирует искусственную официальную манеру объявления. Любая творческая адаптация была бы здесь излишней и нарушила бы ощущение механистичности и безличности, которое создатели вложили в этот образ.

**Б. Перевод-соединение.** Объединение двух или более единиц оригинала в одну более компактную единицу в переводе для усиления динамики, лаконичности или адаптации к привычкам восприятия.

Пример 3: *А и ни хрена не помню, после того ранения, ни черта не могу вспомнить (受过伤之后脑子就一片空白).* Отказавшись от прямой передачи грубой лексики, переводчик использует образное выражение *脑子就一片空白* («в голове будто чистый лист»), которое соответствует нормам китайского языка. Путём объединения двух предложений в одну лаконичную фразу сохраняется суть – психологическая травма и чувство фрустрации, при этом текст приобретает большую выразительность в рамках китайской языковой традиции.

Пример 4: *Вот спустишься туда, там и оружие найдешь! (钻下去就能搞到武器！).* Указание дано в быстром темпе геймплея. Переводчик преобразует многословную конструкцию оригинала в стремительную фразу-команду, сливая условие и результат. Ключевой адаптацией является глагол *搞到* («добыть»), пе-

редающий не просто «найти», а активное получение возможно с усилием, что соответствует образу практичного солдата. Это прагматическая адаптация для скорости восприятия и усиления образа персонажа.

**В. Перевод-добавление.** Введение в перевод элементов, явно не выраженных в оригинале, для компенсации скрытой информации, устранения неясности или адаптации к культурному контексту.

Пример 5: *Нейрополимерная капсула? (**桌上**那是神经聚合物胶囊？)*. Переводчик добавляет указание места «*桌上那是*», что синхронизирует диалог с визуальным рядом. В динамичном кадре это мгновенно направляет внимание игрока на предмет, превращая вопрос в практическую подсказку и усиливая погружение в игру.

Пример 6: *Можно пропустить эту прелюдию? (**机器人**，别磨叽了行吗？)*. В оригинале П-3 обращается к роботу Чарльзу без явного указания адресата. Переводчик добавляет *机器人* («робот»), что не просто уточняет адресата, но и служит характерологическим жестом: П-3 определяет собеседника по классу объекта, подчёркивая своё холодное пренебрежительное отношение. Замена нейтрального «пропустить эту прелюдию» на эмоциональное *别磨叽了* дополнительно усиливает раздражение персонажа.

Пример 7: *Однако инъекция нейрополимера всё равно понадобится! (但**首次**神经聚合物注射还是有必要的。)*. Переводчик добавляет слово **首次** («первый раз, первичная»). Это **нарративное добавление**, раскрывающее скрытую от игрока информацию: инъекция будет первой, что объясняет последующие уникальные эффекты и является важной предпосылкой для сюжета. Диалог из констатации превращается в **источник экспозиции**.

**Г. Перевод-опущение.** Опущение элементов оригинала, которые являются избыточными, трудными для восприятия или нарушающими естественность речи на языке перевода.

Пример 8: *Здравия желаю, майор Нечаев по личному указанию товарища Сеченова (根据谢切诺夫同志的直接指令，涅恰耶夫少校前来报到)*. Устаревшее военное приветствие «Здравия желаю» является глубоко культурно-специфичным и может вызвать у китайской аудитории лишь недоумение, отвлекая от сути сообщения – официального доклада. Его опущение является актом **культурной фильтрации**. Переводчик сохраняет сухой официальный стиль донесения, фокусируя внимание на содержательной части.

Пример 9: *Я рассчитываю, что пользы от тебя будет больше, чем от этой нелепой побрякушки на лбу (你应该比我额头上这个诡异玩意有用吧)*. Опустив главное предложение «Я рассчитываю, что...», перевод напрямую передаёт суть противопоставления и отношение персонажа. В результате реплика становится более лаконичной, разговорной и более соответствующей саркастичному характеру П-3, усиливая коммуникативный эффект по сравнению с буквальным переводом. Это демонстрирует творческое использование опущения для усиления выразительности.

**Д. Перевод-замена.** Комплексная замена формы, структуры или категории оригинала на функционально эквивалентные, но формально иные единицы в переводе для достижения аутентичного воздействия.

Пример 10: *Прогресс не стоит на месте (进展这么迅猛啊)*. Замена отрицательной конструкции на утвердительную с усилительной частицей **这么...啊** («так ... же») – это классический прием передачи сарказма в китайском языке. Прямой перевод отрицания звучал бы неестественно. Данная замена тоньше передает **ироническую интонацию** П-3, который констатирует «прогресс» в ситуации хаоса.

Пример 11: *Навигационные системы роботов непрерывно совершенствуются (**他们**还得慢慢改进机器人的导航系统呢)*. Пассивная конструкция заменяется активной с введением субъекта *他们*, обозначающего безличную бюрократию. Акцент смещается на медлительность агента действия (*还得慢慢*), что трансформирует нейтральное утверждение в выражение личного недовольства, соответствующее характеру П-3.

Пример 12: *Абсолютно. Давайте я вас подключу (**一分不收**！我来帮你连上)*. Абстрактное «абсолютно» (в смысле «совершенно верно», «конечно») в контексте предложения услуг заменяется на конкретное и крайне важное для игрока **«***一分不收***»** (ни копейки не возьму, бесплатно). Это прагматическая замена, которая напрямую апеллирует к интересу и возможной тревоге игрока, делая реплику более дружелюбной.

Пример 13: *Мечтаю порадовать тебя! Что я могу тебе? (主人快看看我，我什么都愿意做！)*. Это комплексная культурно-характерологическая трансформация. Добавление обращения *主人* («хозяин») устанавливает отношения власти и обожания. Абстрактное «порадовать» заменяется на навязчивую просьбу *快看看我* («посмотри на меня»), а вопрос преобразуется в эмоциональную декларацию *我什么都愿意做* («я на всё готова»). Вся фраза перестраивается под образ страстной, подчинённой и потенциально неконтролируемой сущности, что соответствует характеру Норы.

**Е. Перевод-перестановка.** Изменение порядка слов или компонентов предложения для соответствия синтаксическим нормам и логике языка перевода.

Пример 14: *У меня эта штука не сработала (这玩意儿在我这儿不管用)*. Перестановка осуществляется по модели «подлежащее + место + сказуемое», характерной для китайского синтаксиса. Использование разговорного *这玩意儿* вместо нейтрального «эта вещь» и *不管用* вместо более формального «не сработала» превращает простую констатацию в живую, грубоватую реплику, свойственную персонажу П-3.

Пример 15: *Поднесите меня к её сенсор-манипулятору! **Скорее**! (**快**！抓住她的末端传感器！)*. Переводчик радикально меняет порядок, вынося императив *快*! («Быстрее!») в начальную позицию. Это не просто синтаксическая правка. Это имитация работы сознания в панике: первым вырывается самое важное и общее – призыв к скорости, а за ним следует уточнение действия.

Пример 16: *Вы прошли всю войну, товарищ майор, ну что вы вспомнили? (**少校同志**，那仗你也打过，一点都不记得了？)*. В оригинале обращение «товарищ майор» находится в середине высказывания, что характерно для русского синтаксиса. Переводчик перемещает обращение *少校同志* в начальную позицию, следуя фундаментальной модели китайского диалога, где обращение часто выносится вперед как тематизирующая часть перед основным сообщением.

**Ж. Перевод-разделение.** Разбиение сложной синтаксической единицы оригинала на несколько более простых и удобочитаемых единиц в переводе.

Пример 17: *Что скажешь о Челомее? (说说看，切洛梅的设计如何？)*. Переводчик делит его на две части: 1) побудительную фразу **说说看** (ну-ка, расскажи/выскажись) и 2) конкретизирующий вопрос **切洛梅的设计如何？** («Как насчёт дизайна «Челомея»?»). Это создает эффект **более естественной, вовлекающей беседы.**

Пример 18: *Этим грозным оружием ты расколешь черепа своих врагов и принесёшь мне подарки! (把他们的脑袋劈个稀巴烂，里面的东西带来给我，咱们再好好玩玩)*. Это не грамматическое разделение, а интонационное и драматургическое. Оно превращает описание действия в перформанс, где каждая фраза – отдельный этап в больной фантазии Норы, идеально передающий её дикую, непредсказуемую и театральную сущность.

Таким образом, проведенный анализ демонстрирует, что лингвистический инструментарий переводчика подчинен сверхзадаче – созданию убедительных и целостных речевых портретов. Буквальный перевод, соединение, добавление, опущение, замена, перестановка и разделение не являются изолированными приёмами, а функционируют как гибкая система. Их выбор на каждом конкретном сегменте текста обусловлен необходимостью передать не только семантику высказывания, но и социальный статус, эмоциональное состояние, культурный бэкграунд и ключевые черты характера персонажа (цинизм П-3, механистичность роботов, истеричную театральность Норы). Это позволяет утверждать, что перевод диалогов в «Атомном сердце» представляет собой глубокую интерпретацию и художественную реконструкцию характеров, адаптированную для новой языковой среды. Локализация выступает здесь не как техническая процедура передачи содержания, а как сотворчество, активно формирующее опыт игрового нарратива для китайской аудитории.

Настоящее исследование, посвящённое стратегиям перевода видеоигры «Атомное сердце» на китайский язык, позволило решить ряд конкретных задач и получить следующие выводы, отражающие его научный вклад.

Проведённый компаративный анализ подтвердил эффективность методологии, основанной на системе методов Хуан Чжунляня и Бай Вэньчана, для изучения игровых текстов. Продемонстрировано, что рассмотренные переводческие приемы (буквальный перевод, добавление, опущение, замена и т. д.) образуют не разрозненный набор, а динамический инструментарий, выбор внутри которого детерминирован конкретными коммуникативно-прагматическими условиями.

Основным результатом работы стало выявление и описание системы иерархического выбора переводческой стратегии в зависимости от функционального типа текста (интерфейс, игровая механика, диалоги). Данная система концептуализирует локализацию как иерархический и контекстуально обусловленный акт межкультурной реконструкции. Установлено, что: а) для текстов интерфейса доминируют стратегии, направленные на стандартизацию и мгновенную понятность; б) при переводе игровых механик и терминологии ключевым становится принцип функциональной точности; в) работа с нарративными элементами требует сложного баланса между аутентичностью, художественной выразительностью и культурной адаптацией, что и составляет описанное в исследовании искусство баланса. Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены.

Таким образом, теоретический вклад исследования заключается в переосмыслении локализации AAA-игр как стратегического процесса межкультурного проектирования игрового опыта. Доказано, что успешная локализация – синкретичная деятельность, требующая учёта множества факторов. Предложенная система служит аналитическим инструментом для подобного многомерного анализа.

Практическая значимость результатов исследования охватывает ключевые группы специалистов: практикующих локализаторов и менеджеров проектов, которым предлагается систематизированный инструментарий; исследователей переводоведения, получающих теоретически осмысленный эмпирический материал; разработчиков игр, ориентирующихся на стратегическое планирование культурной адаптации; а также преподавателей и студентов профильных направлений, для которых анализ кейса представляет учебную ценность.

Перспективы дальнейших исследований проистекают из обозначенных границ данной работы и включают: а) сопоставительное изучение восприятия игры разными языковыми сообществами методами социолингвистики; б) углублённый анализ трансформации культурных архетипов и исторических аллюзий; в) развитие дискуссии об этических аспектах и пределах адаптации в локализации.

Тем самым данное исследование вносит вклад в теорию переводоведения, обогащает практику локализации и предлагает материал для образовательных программ в области межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. *Китайские игроки познакомятся с русской культурой через видеоигры*. Available at: https://www.163.com/dy/article/IQ1KJ38P0530W6DQ.html
2. Беров С.И. Образ СССР в компьютерной игре Atomic Heart («Атомное Сердце»). *Политическая наука.* 2024; № 3: 168–189.
3. Чжу Цзеи. *Исследование стратегий перевода игровой терминологии на материале двуязычного корпуса*. Диссертация … магистра филологических наук. Шанхай, 2025.
4. Е С. *Исследование стратегий перевода культурно-нагруженных слов в субтитрах игры Black Myth: Wukong через призму скопос-теории.* Диссертация … магистра филологических наук. Пекин, 2025.
5. Оуян Л. *Стратегии экспорта культурного контента китайских видеоигр: взгляд через призму теории культурного перевода*. Диссертация … магистра филологических наук. Пекин, 2025.
6. Ло Ц. *Исследование перевода диалогов в ролевых видеоиграх с точки зрения мультимодального дискурс-анализа.* Диссертация … магистра филологических наук. Шанхай, 2025.
7. Пэй Ш. *Исследование локализации перевода в видеоиграх с точки зрения экологии перевода*. Диссертация … магистра филологических наук. Сиань, 2024.
8. Чжан Г., Сюй Ф. Игровой перевод на основе концепции «жизни»: на примере League of Legend. *Вестник Хэнаньского университета финансов и экономики.* Серия: философские и общественные науки. 2024; Т. 43, № 3: 82–86.
9. Хуан Ч., Бай В. *Практический курс полного перевода с русского языка на китайский и с китайского на русский.* Харбин: Издательство Хэйлунцзянского университета, 2019.

References

1. *Kitajskie igroki poznakomyatsya s russkoj kul'turoj cherez videoigry*. Available at: https://www.163.com/dy/article/IQ1KJ38P0530W6DQ.html
2. Berov S.I. Obraz SSSR v komp'yuternoj igre Atomic Heart («Atomnoe Serdce»). *Politicheskaya nauka.* 2024; № 3: 168-189.
3. Chzhu Czei. *Issledovanie strategij perevoda igrovoj terminologii na materiale dvuyazychnogo korpusa*. Dissertaciya … magistra filologicheskih nauk. Shanhaj, 2025.
4. E S. *Issledovanie strategij perevoda kul'turno-nagruzhennyh slov v subtitrah igry Black Myth: Wukong cherez prizmu skopos-teorii.* Dissertaciya … magistra filologicheskih nauk. Pekin, 2025.
5. Ouyan L. *Strategii `eksporta kul'turnogo kontenta kitajskih videoigr: vzglyad cherez prizmu teorii kul'turnogo perevoda*. Dissertaciya … magistra filologicheskih nauk. Pekin, 2025.
6. Lo C. *Issledovanie perevoda dialogov v rolevyh videoigrah s tochki zreniya mul'timodal'nogo diskurs-analiza.* Dissertaciya … magistra filologicheskih nauk. Shanhaj, 2025.
7. P`ej Sh. *Issledovanie lokalizacii perevoda v videoigrah s tochki zreniya `ekologii perevoda*. Dissertaciya … magistra filologicheskih nauk. Sian', 2024.
8. Chzhan G., Syuj F. Igrovoj perevod na osnove koncepcii «zhizni»: na primere League of Legend. *Vestnik H`enan'skogo universiteta finansov i `ekonomiki.* Seriya: filosofskie i obschestvennye nauki. 2024; T. 43, № 3: 82-86.
9. Huan Ch., Baj V. *Prakticheskij kurs polnogo perevoda s russkogo yazyka na kitajskij i s kitajskogo na russkij.* Harbin: Izdatel'stvo H`ejlunczyanskogo universiteta, 2019.

*Статья поступила в редакцию 17.02.26*

УДК 070.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-350-353

***Guskova S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State University named after G.R. Derzhavin (Tambov, Russia), E-mail: guskova_s_v@mail.ru*
***Voronina V.V.**, MA student, Tambov State University named after G.R. Derzhavin (Tambov, Russia), E-mail: kostenkoviktoria52@yandex.ru*

**CONTEMPORARY RUSSIAN CORPORATE MEDIA RESOURCES: TYPES, TECHNOLOGIES, EFFECTS.** The article explores characteristics of contemporary corporate media resources appearing in the post-Soviet mass media space. It examines the concept of "corporate media," defines the typological characteristics of corporate media resources, clarifies their current features, and provides a comparison with previous periods in their history. The technologies utilized by the creators of corporate media are examined. Using the media resources of one large company as an example, the effectiveness of corporate media resources – the company's official website, accessible to a wide audience, its internal website, targeted at its employees, and its community on the social network VKontakte – is assessed. The findings may be useful to media practitioners, corporate PR specialists, and the general public interested in media engagement technologies with actual and potential consumers of the products and services of large domestic companies.

*Key words:* **journalism, mass media, corporate mass media, typology of mass media, mass media audience, controversy in mass media**

***С.В. Гуськова**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: guskova_s_v@mail.ru*
***В.В. Воронина,** магистрант, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: kostenkoviktoria52@yandex.ru*

# СОВРЕМЕННЫЕ РОССИЙСКИЕ КОРПОРАТИВНЫЕ МЕДИАРЕСУРСЫ: ВИДЫ, ТЕХНОЛОГИИ, ЭФФЕКТЫ

Статья посвящена выявлению особенностей современных корпоративных медиаресурсов, выходящих в свет в постсоветском массмедийном пространстве. В работе рассматривается понятие «корпоративные массмедиа», определяются типологические характеристики корпоративных медиаресурсов, уточняются современные особенности, присутствует сравнение с предшествующим периодом в их истории. Изучаются технологии, к которым обращаются создатели корпоративных массмедиа. На примере массмедийных ресурсов одной крупной компании определяется эффективность корпоративных медиаресурсов: официального сайта компании, доступного для широкой аудитории пользователей, внутрикорпоративного сайта компании, ориентированного на ее сотрудников, и сообщества в социальной сети «ВКонтакте». Выводы по вопросам исследования могут быть полезны практикам массмедиа, PR-специалистам компаний, а также широкой аудитории, которую интересуют технологии массмедийного взаимодействия с реальными и потенциальными потребителями товаров и услуг крупных отечественных компаний.

*Ключевые слова:* **журналистика, массмедиа, корпоративные массмедиа, типология средств массовой информации, аудитория массмедиа, полемика в массмедиа**

Развитие корпоративных медиаресурсов в России связано с важными изменениями информационного и коммуникационного поля в современном мире: по мере того, как роль организаций-коммуникаторов усиливалась, менялись и формы этих ресурсов, а также их функции. Уже в начале XXI века российские исследователи отмечали рост интереса к корпоративным медиа как важному элементу внутренней и внешней коммуникации организаций с внешним миром и сотрудниками.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном мире бизнеса и коммуникаций корпоративные медиа играют ключевую роль в формировании и поддержании имиджа компаний, взаимодействии с клиентами и сотрудниками, а также в продвижении продуктов и услуг. Тематическое разнообразие корпоративных медиа позволяют компаниям эффективно взаимодействовать с аудиторией, привлекать и удерживать новых и существующих клиентов, управлять репутацией бренда. Исследование корпоративных медиа поможет лучше понять, как компании используют медиа для достижения своих целей.

Цель работы – выявление особенностей современных корпоративных медиаресурсов и исследование конкретного корпоративного портала.

В этой связи объектом исследования стали корпоративные медиаресурсы, их типологические и тематические особенности.

Задачи исследования: 1) изучить понятие «корпоративные медиа»; 2) рассмотреть типологию корпоративных медиа и их особенности; 3) выделить тематическое разнообразие корпоративных медиа; 4) рассмотреть характеристики конкретного корпоративного портала; 5) провести тематический и типологический анализ корпоративного портала.

Научная новизна состоит в актуализации знаний о корпоративных медиаресурсах, их видо-типологических характеристиках. В работе дается характеристика целей, функций и видов современных корпоративных медиа, а также проводится глубокое исследование конкретных корпоративных медиаресурсов.

Теоретическая значимость исследования заключается в научно-теоретическом обосновании особенностей корпоративных медиаресурсов, что позволяет осуществлять дальнейшие исследования, направленные на изучение потенциала современных массмедиа.

Практическая значимость определяется возможностью использования его результатов при разработке учебных материалов для студентов-журналистов,

а также для выявления эффективных стратегий управления брендом компании при использовании различных медиаплатформ.

Фундаментальные научные исследования по проблематике научной работы проводились в основном в 2000–2010-х гг., в ряде из них сделан акцент на региональном медиапространстве.

Российский научный исследователь Д.А. Алексеев рассматривает понятие «корпоративные медиа» как «совокупность медийных инструментов, направленных на передачу корпоративных ценностей и создание позитивного имиджа компании» [1]. История появления корпоративных изданий в отечественном медиапространстве, изменения в смысловой нагрузке понятия «корпоративная пресса» рассматриваются в работе А.А. Кузьменковой [2]. Изучению типологических характеристик корпоративных массмедиа посвящена работа Д.О. Олтаржевского [3]. Контент-стратегии корпоративных средств массовой информации (СМИ) изучает В.А. Грабельников [4; 5; 6]. Региональные корпоративные издания, их типология и функции рассматриваются в работах С.В. Гуськовой [7; 8].

Достижение цели исследования стало возможным благодаря обращению к группе общенаучных и частнонаучных методов. Методы анализа и синтеза позволили проанализировать работы авторов-предшественников по теме исследования, а также определиться с авторской стратегией исследования с опорой на ранее накопленный учеными научный базис. Методы дедукции и индукции позволили в ходе исследования развивать предположения, двигаясь от общего к частному и наоборот. Метод контент-анализа позволил сверить теоретические посылы с практикой выпуска корпоративных массмедиа.

Понятие «корпоративные медиа» сегодня имеет широкое значение, представляет собой совокупность медиаресурсов корпорации и часто применяется в компаниях для налаживания коммуникаций между внутренним и внешним клиентом. В динамично развивающемся современном цифровом мире корпоративные медиа приобрели новые форматы и подстроились под требования потребителей контента.

Ранее преобладали традиционные формы корпоративных медиа: печать и телевидение. В настоящего времени всё чаще медиа приобретают электронный формат. Новые формы корпоративной прессы позволяют быстрее и эффективные доносить информацию до основной целевой аудитории, охватывая большую её часть. Это позволяет повысить эффективность корпоративного ресурса как отдельного продукта.

Корпоративные медиа выполняют важные функции в структуре современных организаций. Они служат основным инструментом для поддержания внутренних и внешних коммуникаций, формирования корпоративной культуры и управления репутацией организации. Сотрудникам организации корпоративные медиа помогают налаживать коммуникацию между подразделениями, поддерживать положительный климат в организации, создают единое пространство для коммуникации руководства компании и ее сотрудников.

Первоначальные формы корпоративных медиаресурсов были одним из направлений внутренней коммуникации в организации. Среди них корпоративные издания, бюллетени, газеты предприятий, содержание которых в основном направлено на сотрудников. Они служили инструментом передачи информации о жизни компании, её решениях, планах и структуре и были связаны с потребностями организаций. Развитие цифровых технологий привело к переходу от чисто внутренних каналов к смешанным и внешним, что позволило расширить аудиторию и форматы изданий. Так корпоративные медиаресурсы перестали быть исключительно «внутренним делом» компании и по мере глобальной цифровизации стали частью внешней коммуникационной стратегии, брендинга, репутационного менеджмента. Видоизменные формы корпоративных медиа расширили свой функционал, изменили формы взаимодействия с потребителем.

Ускоренное развитие цифровых технологий привело к тому, что корпоративные медиа в наше время стали неотъемлемой частью коммуникационной стратегии компании: они помогают корпорациям расширять целевую аудиторию, активно взаимодействовать с клиентами; корпоративные СМИ являются важным элементом репарационного менеджмента и антикризисного управления. Благодаря этим инструментам компании могут создать и активно поддерживать положительный имидж организации и репутацию. Корпоративные медиа являются частью общей контент-стратегии и активно взаимодействуют с другими каналами коммуникации, дополняют их, усиливают общее воздействие на клиентов. В отличие от краткосрочных рекламных кампаний или отдельных PR-акций, обеспечивают длительный диалог с аудиторией.

В настоящее время отечественные корпоративные медиа переживают этап важных изменений форм и каналов коммуникации. Они больше не выступают исключительно как средство закрепления корпоративной культуры, а являются связующим звеном между организацией и внешним миром. Корпоративные СМИ становятся важным инструментом, способным формировать образ компании, расширять её влияние и способствовать достижению бизнес-целей, что крайне важно в современном бизнес-пространстве. Именно тенденция расширения аудитории рассматривается как ключевой показатель стратегической трансформации корпоративных медиаресурсов в современной России. Следующим этапом развития корпоративных медиа становится активное применение социально-цифровых форматов (корпоративные сайты, интернет-порталы, приложения, видео, блоги, корпоративные соцсети), со временем ставших неотъемлемой частью коммуникационной стратегии организации. В России фиксируется рост именно таких форм. В результате медиаресурсы организаций становятся мультиканальными, что требует от коммуникационной политики компаний более высокой гибкости, планирования и оценки эффективности.

Изменилось и место корпоративных медиаресурсов в коммуникационной стратегии организации. Если раньше они служили в основном для внутренних целей (информирование сотрудников, укрепление корпоративной культуры), то в 2020-х гг. они связаны с внешними задачами (формирование положительного имиджа организации, уникального бренда, взаимодействие с партнёрами и клиентами, а также поддержка цифрового развития бизнеса).

С развитием информационных технологий появились важные изменения в способах взаимодействия между компанией и её основной аудиторией. Отмечается активное распространение двусторонних каналов связи, где коммуникация предполагает возможность обратной связи. Такой подход к внедрению корпоративных медиаресурсов повышает требования к качеству контента и обязывает компании своевременно его актуализировать, обеспечивая взаимосвязь между бизнес-целями, внешней аудиторией и корпоративной культурой.

В рамках данного исследования был проведен контент-анализ медиаресурсов Социального фонда России (СФР): официального сайта компании, корпоративного сайта и аккаунта в социальной сети «ВКонтакте».

Официальный сайт компании – открытый ресурс для внешних пользователей, клиентов и партнеров (https://sfr.gov.ru), он выполняет весь спектр функций, которые относят к корпоративным медиаресурсам (информирование, сервисное обеспечение пользователей, коммуникация с клиентами, а также внутренняя коммуникация и образовательная поддержка). На официальном сайте размещаются новости, проекты, описание сервисов и инструкций для граждан. Это делает портал одновременно публичной «витриной» и рабочим инструментом взаимодействия с целевыми аудиториями. Личные кабинеты и специализированные сервисы выполняют сервисно-операционные функции. Такое сочетание контентных и сервисных возможностей позиционирует корпоративные медиаресурсы как многозадачные цифровые платформы. Они объединяют медиа-, сервисную и аналитическую составляющие. Публичная часть портала ориентирована на широкую внешнюю аудиторию: граждан, получающих выплаты и услуги, представителей некоммерческих организаций (НКО) и СМИ, местные власти и партнёров. Здесь важна доступность информации, её структурированность и возможность быстрого доступа к основным сервисам. В совокупности эти зоны формируют информационную экосистему Фонда. В ней контент и сервисы должны быть связаны единой информационной политикой и технической интеграцией.

Структура и типы контента на официальном сайте Социального фонда показывают привычную комбинацию информационных, инструктивно-сервисных и имиджевых материалов. Информационные материалы, размещенные в разделе «Новости» (например, пресс-релизы), могут выполнять роль оповещения и поддержания публичного поля. Инструкции и справочные разделы выполняют практическую и сервисную функцию. Аналитические публикации и проекты (например, отчёты о цифровых сервисах, кейсы по внедрению «Единой централизованной цифровой платформы») работают на имидж и демонстрацию экспертности Фонда. На практике это выглядит как многослойная страница: краткие новостные блоки для быстрого ознакомления, подробные инструктивные страницы с пошаговыми схемами и PDF-формами для скачивания, а также материалы, направленные на повышение доверия (сообщения о достижениях, совместных проектах с регионами).

Технологическая основа официального сайта Социального фонда России включает интеграцию с государственными системами (Единый портал Госуслуг), наличие личных кабинетов и аналитических инструментов, а также платформы для обмена электронными документами. Практическая значимость такой структуры сайта заключается в возможности обеспечить информационную и операционную связь с гражданами. Благодаря этому многие процессы обслуживания (подача заявлений, проверка статуса выплат, оформление социальных услуг) переведены в электронный формат. Так современные подходы и технологии помогают сократить операционные процессы и повышают удобство и качество получения услуг.

При оценке эффективности сайта важно рассматривать как технические показатели (доступность, скорость, отказоустойчивость), так и коммуникационные (релевантность контента, понятность инструкций, тематика сообщений). Обратная связь и интерактивность – важная составляющая оценки эффективности сайта. Цифровая среда даёт возможность отправлять информацию и получать обратную связь. Формы обратной связи, опросы удовлетворённости, комментарии к публикациям и аналитика обращения через личные кабинеты создают ценную базу для корректировки контента и улучшения качества оказания услуг. Таким образом, официальный сайт Соцфонда России выполняет широкий набор функций: от первичного информирования до обеспечения электронной выдачи услуг. Его эффективность определяется не только качеством контента и уровнем технической реализации, но и глубиной интеграции с управленческими практиками организации, наличием регламентов работы с обратной связью, системной аналитикой и вниманием к цифровой инклюзии.

Закрытый корпоративный портал Социального фонда России ориентирован на обеспечение эффективного взаимодействия между сотрудниками Фонда по всей стране без выхода на внешнюю аудиторию. Внутренний портал СФР

выполняет несколько основных функций: обмен информацией между сотрудниками, координация деятельности, поддержка корпоративной культуры, создание единого информационного пространства внутри организации. Он предоставляет сотрудникам удобный доступ к необходимым инструментам и ресурсам для обмена информацией между подразделениями. Этот закрытый канал коммуникации доступен только сотрудникам Фонда с устройств, которые используются в организации.

Внутренний портал Социального фонда России имеет многоуровневую структуру, включающую несколько ключевых разделов. Главная страница представляет собой обзор новостей Фонда, обзор прессы, а также меню для перехода в подразделы. Меню справа позволяет попасть в основные подразделы сайта: «Телефонный справочник», «Задачи и проекты», «База знаний», «Лента событий», «Календарь», «Группы», «Проектная деятельность», «Вакансии», «Чат и звонки», «Фотогалерея». Это основные разделы, которые доступны для чтения всем сотрудникам организации. Редактировать разделы могут сотрудники Отделений СФР в регионах и центральное руководство. Ежедневно порталом пользуются более десяти тысяч сотрудников из всех регионов России. Так они могут общаться друг с другом, обмениваться информацией, изучать новости организации, получать задачи от руководства, загружать отчеты о проделанной работе, делиться корпоративными новостями.

Практика СФР подтверждает предположение отечественных ученых о том, что эффективность корпоративных медиаресурсов определяется технологическим уровнем, а также их встроенностью в управленческую и коммуникационную модель организации. Как отмечают М.М. Ковалёва и Ю.В. Чемякин, корпоративные массмедиа достигают максимального эффекта в том случае, когда становятся не вспомогательным информационным каналом, а являются частью стратегического управления [9].

Поэтому, анализируя корпоративные ресурсы Социального Фонда, мы рассматриваем не только такие показатели эффективности, как охваты или вовлеченность, но и оцениваем способность ресурса влиять на построение коммуникационной стратегии. Для крупных госструктур, таких как Социальный фонд России, это направление приобретает особую значимость. Разные типы основных целевых аудиторий, территориальная разрозненность отделений и высокая степень нормативной базы требуют выстраивания единой информационной стратегии. В рамках неё корпоративные медиаресурсы выполняют функцию связующего звена между управленческими решениями и их пониманием сотрудниками и клиентами.

Важной особенностью корпоративных медиаресурсов является формирование устойчивой обратной связи. В условиях цифровизации обратная связь становится полноценным управленческим инструментом, который помогает формировать стратегию ведения бизнеса. И в этой связи уместно обратиться к сообществу Социального фонда России в социальной сети «ВКонтакте» (https://vk.com/sfr).

Количество подписчиков данного сообщества в 2026 г. превысило 1 млн 100 тыс. Основные разделы: «Пройдите опрос», «Сообщить о проблеме», «Высказать мнение», «Материнский капитал», «Единое пособие», «Социальные выплаты». Есть вкладки «Обсуждения», «Видео», «Клипы», «Статьи», «Моменты». Наиболее активные темы в обсуждениях: «Материнский капитал» (свыше 114 тыс. сообщений), «Социальные выплаты», «Пенсии», «Единое пособие». В новостной ленте представлена актуальная информация о деятельности Фонда, которая ориентирована на внешнюю аудиторию, а она, в свою очередь, проявляет активность в обсуждении постов. Так, пост от 13.02.2026 г. «Что считается трудовым доходом при оценке нуждаемости семьи?» к концу рабочего дня вызвал почти 70 откликов, к концу дня – около сотни. Преимущественно комментарии содержат вопросы к Соцфонду. Приведем несколько примеров (стилистика отправителей сообщений сохранена): *«Старшая дочь 16 лет без отца (прочерк в свидетельстве), двое младших рождены в браке, мы многодетная семья, мне ещё до выхода из декрета 2 года. Но у мужа теперь инвалидность, на работу не берут, получает пенсию. На продление пособий подавать в августе. Продлят ли пособие?»*; *«Как быть семьям военнослужащих? Для назначения единого пособия необходимо подтвердить доход. Приносим справки 2НДФЛ из личного кабинета военнослужащего, а их не учитывают пока Министерство обороны не подтвердит запрос сфр. Подтверждение ждать годами. Почему справка 2НДФЛ не является подтверждением?»* и др. Многие комментарии содержат негативные эмоции получателей услуг Фонда. Например, (стилистика отправителей сообщений сохранена): *«Несправедливо, работаю, 4ро детей, старшей 19, трое несовершеннолетних, и как итог, пашешь как лошадь и фигу тебе, потому что работаешь, итог: считают и налог, и районный коэффициент, нет этой справедливости, нету»* и др. На поступающие вопросы и комментарии представитель Соцфонда отвечает оперативно, чаще в течение нескольких минут после обращения. Но не все ответы удовлетворяют аудиторию, нередко завязывается полемика, в которую вовлекаются подписчики сообщества.

Расширенный анализ корпоративных медиа СФР подтверждает предположение о том, что они выполняют многомерную функцию, охватывающую управленческие, репутационные, социальные и организационные направления. Пример Соцфонда России демонстрирует, что при системном подходе к развитию медиаресурсов они становятся неотъемлемой частью стратегии управления организацией. Это позволяет рассматривать корпоративные медиаресурсы как стратегический актив, эффективность которого определяется их интеграцией в общую модель деятельности организации.

Решение поставленных перед исследованием задач позволило достичь сформулированной цели и получить следующие результаты:

1. Сегодня понятие «корпоративные медиа» не имеет однозначного толкования и определяется значительно шире, чем в классических исследованиях конца XX – начала XXI века, поскольку теперь они объединяют функции СМИ, цифровых платформ и управленческих инструментов. Корпоративные медиа сегодня выступают каналом распространения информации, а также инструментом формирования корпоративной идентичности и социального доверия. Это особенно важно для крупных государственных организаций, деятельность которых в поле общественного внимания.

2. Корпоративные медиа занимают особое место в системе корпоративных коммуникаций. Они выступают связующим звеном между организацией и её основной целевой аудиторией. Теоретический анализ позволил выявить основные функции корпоративных медиа (информационная, интегративная, имиджевая, управленческая и ценностно-ориентирующая). В интенсивно развивающейся цифровой среде эти функции реализуются через мультимедийный контент, интерактивные сервисы и механизмы обратной связи. Важным выводом стало то, что эффективность корпоративных медиа зависит от их включённости в общую коммуникационную стратегию организации.

3. Наблюдается цифровизация корпоративных медиа, что оказывает влияние на характер взаимодействия с партнерами. Переход к цифровым форматам требует отказа от односторонней модели работы в пользу модели обратной связи. Такая модель предполагает активное участие аудитории в коммуникации. В условиях активного медиапотребления коммуникационные каналы вынуждены адаптироваться к новым форматам и учитывать особенности пользовательского поведения. Корпоративные медиаресурсы становятся динамичными системами, требующими постоянного обновления контента и форматов.

4. Создатели корпоративных медиаресурсов сегодня чётко разграничивают внешние и внутренние корпоративные медиа. При этом массмедиа для внешней аудитории выступают важным элементом публичной коммуникации, повышающим уровень открытости деятельности корпораций.

5. Современные корпоративные медиа преимущественно имеют конвергентную природу. Они объединяют в себе элементы журналистики, связей с общественностью, цифровых технологий и управленческих коммуникаций. Такая конвергенция требует междисциплинарного подхода как к их изучению, так и к практической реализации.

6. Важная функция многих корпоративных сайтов – репутационная. Благодаря им формируется положительный образ организации (социально ответственной, клиентоориентированной). Контент-анализ медиаресурсов одной корпорации позволил выявить, что он также выполняет интегративную функцию, формируя корпоративную идентичность и поддерживает единые ценности и стандарты организации.

7. Развитое информационное общество дает возможность бренд-журналистике выйти на принципиально новый уровень. Современные каналы связи (социальные сети, веб-сайты, форумы, блоги, онлайн-видеоролики) помогают корпоративным медиа воздействовать на потребителя напрямую, минуя посредников. Но в условиях нового информационного общества бренд-журналистике становится сложнее завоевывать внимание потребителя, не имея уникальности или заинтересованности в продукте.

8. Эффективность корпоративных медиаресурсов напрямую связана с уровнем их стратегического управления. Корпоративные медиа не могут рассматриваться как второстепенный или вспомогательный элемент коммуникации; они требуют системного подхода, включающего планирование, анализ аудитории, оценку эффективности, корректировку контентной политики. Использование данных медиаметрии, аналитических инструментов и исследований аудитории позволяет организациям адаптировать коммуникацию к меняющимся условиям и повышать её результативность.

Полученные результаты могут быть использованы в практической деятельности пресс-служб и подразделений, отвечающих за корпоративные коммуникации, поскольку в современной практике корпоративные СМИ и медиаресурсы играют важную роль в их организации.

Библиографический список

1. Алексеев Д.А. *Корпоративное издание в формировании имиджа регионального вуза*. Санкт-Петербург, 2005.
2. Кузьменкова А.А. Понятие «корпоративные медиа» в современном социально-гуманитарном знании. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2019; № 2: 9–18.
3. Олтаржевский Д.О. Социальная роль корпоративных медиа. *Известия УрФУ*. 2013; № 3: 34–41.

4. Грабельников В.А. Корпоративная пресса и ее место в системе СМИ. *Вестник Университета Российской академии образования*. 2011; № 1: 26–30.
5. Грабельников В.А. Корпоративный интернет-портал как конвергентное СМИ. *Вестник Университета Российской академии образования*. 2011; № 3: 99–101.
6. Грабельников В.А. *Развитие корпоративных СМИ в новой медиасреде (на примере интернет-портала)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2012.
7. Гуськова С.В. Корпоративные масс-медиа производственного предприятия на периферии. *Коммуникация в социально-гуманитарном знании*. Минск, 2016: 327–330.
8. Гуськова С.В. *Корпоративная журналистика Тамбовского региона: история и современность*: монография. Тамбов: Принт-Сервис, 2016.
9. Ковалёва М.М., Чемякин Ю.В. Корпоративные СМИ современной России: поиск стратегии развития. *Вестник Уральского федерального университета*. 2015; № 4: 40–46.

References

1. Alekseev D.A. *Korporativnoe izdanie v formirovanii imidzha regional'nogo vuza*. Sankt-Peterburg, 2005.
2. Kuz'menkova A.A. Ponyatie «korporativnye media» v sovremennom social'no-gumanitarnom znanii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2019; № 2: 9-18.
3. Oltarzhevskij D.O. Social'naya rol' korporativnyh media. *Izvestiya UrFU*. 2013; № 3: 34-41.
4. Grabel'nikov V.A. Korporativnaya pressa i ee mesto v sisteme SMI. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2011; № 1: 26-30.
5. Grabel'nikov V.A. Korporativnyj internet-portal kak konvergentnoe SMI. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2011; № 3: 99-101.
6. Grabel'nikov V.A. *Razvitie korporativnyh SMI v novoj mediasrede (na primere internet-portala)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2012.
7. Gus'kova S.V. Korporativnye mass-media proizvodstvennogo predpriyatiya na periferii. *Kommunikaciya v social'no-gumanitarnom znanii*. Minsk, 2016: 327-330.
8. Gus'kova S.V. *Korporativnaya zhurnalistika Tambovskogo regiona: istoriya i sovremennost'*: monografiya. Tambov: Print-Servis, 2016.
9. Kovaleva M.M., Chemyakin Yu.V. Korporativnye SMI sovremennoj Rossii: poisk strategii razvitiya. *Vestnik Ural'skogo federal'nogo universiteta*. 2015; № 4: 40-46.

*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-353-357

***Du Yilin**, postgraduate, Center for the Study of Russian Language, Literature and Culture, Heilongjiang University (Harbin, China), Email: duyilin_larisa@163.com*

**DISCOURSE ANALYSIS OF THE FEATURES OF TEXTS PRODUCED BY UKRAINIAN ANALYTICAL CENTERS ABOUT CHINA IN THE CONTEXT OF THE RUSSIA–UKRAINE CONFLICT.** The article presents a discourse-linguistic analysis of the distinctive features of texts produced by Ukrainian analytical centers about China in the context of the Russia – Ukraine conflict. Based on corpus material covering the period 2022–2025, the study examines key frames of the representation of the PRC as well as the linguistic means through which the image of China as an international actor is constructed. The author identifies the dominance of evaluative vocabulary associated with risk and threat, the active use of modal constructions expressing probability and hypotheticity, and the presence of binary oppositions ("democracy – authoritarianism," "West – East," "victim – aggressor") that shape a normative model of the political worldview. It is established that the expert discourse of Ukrainian analytical centers combines formal neutrality with implicit evaluative positioning and extensively employs metaphorical models ("axis," "chess," "pressure," "leverage") as a tool for geopolitical interpretation. The study demonstrates that discourse about China performs not only a descriptive function but also a pragmatic one, related to legitimizing Ukraine's foreign policy stance and mobilizing international support.

*Key words:* **Ukrainian analytical centers, China, political discourse, discourse analysis, evaluative vocabulary, modality**

***Ду Илинь**, аспирант, Центр изучения русского языка, литературы и культуры, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: duyilin_larisa@163.com*

# ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕКСТОВ УКРАИНСКИХ АНАЛИТИЧЕСКИХ ЦЕНТРОВ О КИТАЕ В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКО-УКРАИНСКОГО КОНФЛИКТА

В статье представлен дискурсивно-лингвистический анализ особенностей текстов украинских аналитических центров о Китае в контексте российско-украинского конфликта. На основе корпусного материала за 2022–2025 гг. рассматриваются ключевые фреймы репрезентации Китайской Народной Республики, а также языковые средства, посредством которых формируется образ Китая как международного актора. Автор выявляет доминирование оценочной лексики с семантикой риска и угрозы, активное использование модальных конструкций вероятности и гипотетичности, а также наличие бинарных оппозиций («демократия – авторитаризм», «Запад – Восток», «жертва – агрессор»), задающих нормативную модель политической картины мира. Устанавливается, что экспертный дискурс украинских аналитических центров сочетает формальную нейтральность с имплицитной оценочностью, а также активно использует метафорические модели («ось», «шахматы», «давление», «рычаг») как инструмент геополитического объяснения. Показано, что дискурс о Китае выполняет не только описательную, но и прагматическую функцию, связанную с легитимацией внешнеполитической позиции Украины и мобилизацией международной поддержки.

*Ключевые слова:* **украинские аналитические центры, Китай, политический дискурс, дискурсивный анализ, оценочная лексика, модальность**

В условиях российско-украинского конфликта (с 2022 г.) информационно-аналитическое пространство Украины претерпело существенную трансформацию, что выразилось в усилении роли экспертных структур, прежде всего аналитических центров в формировании публичной и внешнеполитической повестки. Особое значение в данном контексте приобретают тексты украинских аналитических организаций, посвящённые Китайской Народной Республике (КНР), поскольку Китай рассматривается как один из ключевых акторов глобальной политики, обладающих значительным экономическим, дипломатическим и стратегическим потенциалом [1].

Актуальность исследования обусловлена тем, что украинские аналитические центры выступают не только как источники экспертных оценок, но и как участники дискурсивного конструирования международной реальности, формируя интерпретационные модели, через которые общественность и политические элиты воспринимают внешнеполитические действия Китая. В условиях конфликта репрезентация Китая в украинском экспертном дискурсе становится элементом более широких стратегий легитимации внешнеполитического курса Украины, мобилизации международной поддержки, а также символического закрепления определённых геополитических ориентаций.

Целью настоящего исследования является выявление ключевых дискурсивных характеристик текстов украинских аналитических центров о Китае в контексте российско-украинского конфликта, а также определение доминирующих стратегий репрезентации КНР в экспертно-аналитическом дискурсе.

Объектом исследования выступают аналитические тексты украинских аналитических центров, посвящённые Китаю, опубликованные в период активной фазы российско-украинского конфликта. Предметом исследования являются дискурсивные и лингвостилистические особенности репрезентации Китая в текстах украинских аналитических центров, включая тематические фреймы, оценочные маркеры, модальные конструкции, нарративные модели и стратегии легитимации.

Задачи исследования: провести корпусный анализ украинских аналитических публикаций; выявить тематические фреймы, оценочные и модальные средства, коммуникативные стратегии, посредством которых конструируется образ Китая в условиях российско-украинского конфликта; выявить ключевые дискурсивные характеристики текстов украинских аналитических центров о Китае в контексте российско-украинского конфликта; определить доминирующие стратегии репрезентации КНР в экспертно-аналитическом дискурсе.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предпринимается системный дискурсивно-корпусный анализ текстов украинских аналитических центров, направленных на интерпретацию внешнеполитической роли Китая в условиях российско-украинского конфликта. В работе выявляются устойчивые дискурсивные модели и лексико-семантические средства, формирующие образ Китая как актора, одновременно воспринимаемого в категориях угрозы, неопределённости и прагматического партнёрства. Кроме того, предложена классификация доминирующих фреймов репрезентации Китая в украинском экспертном дискурсе.

Теоретическая значимость исследования определяется его вкладом в развитие политической лингвистики, медиалингвистики и теории дискурса. Работа расширяет представления о функционировании экспертного дискурса как формы институциональной коммуникации, способной выполнять не только аналитическую, но и идеологическую и мобилизационную функцию. Полученные результаты также способствуют уточнению понятийного аппарата дискурсивного анализа применительно к текстам аналитических центров как особому типу политико-аналитического жанра.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов при анализе международного имиджа Китая в постсоветском информационном пространстве, а также при оценке коммуникативных стратегий экспертных институтов в условиях политического кризиса. Материалы исследования могут быть использованы в преподавании курсов по политической коммуникации, медиадискурсу, международной журналистике, межкультурной коммуникации и регионоведению. Кроме того, результаты могут представлять интерес для специалистов в области международных отношений и публичной дипломатии, занимающихся мониторингом экспертных нарративов.

Методологическую основу исследования составляют положения критического дискурс-анализа, рассматривающего текст как форму социального действия и инструмент конструирования политической реальности. В работе также применяются элементы фрейм-анализа, позволяющего выявить доминирующие интерпретационные схемы, используемые при описании Китая в условиях конфликта. Существенную роль играет корпусный подход, включающий частотный анализ, анализ ключевых слов и коллокаций, а также сопоставление контекстов употребления политически значимых лексем. В рамках исследования используются методы лингвостилистического анализа, семантико-прагматического анализа и анализа оценочной лексики, что обеспечивает комплексное выявление дискурсивных стратегий, формирующих образ Китая в украинских аналитических публикациях. Комбинация качественных и количественных методов позволяет рассматривать исследуемые тексты как системное явление, отражающее как лингвистические закономерности, так и политико-коммуникативные установки украинского экспертного сообщества.

Таким образом, обращение к дискурсивному анализу текстов украинских аналитических центров о Китае в контексте российско-украинского конфликта позволяет выявить устойчивые модели экспертной интерпретации внешнеполитической роли КНР, определить используемые языковые и коммуникативные стратегии, а также уточнить место данного дискурса в формировании современной международной политической повестки.

В современной гуманитарной науке политическая коммуникация рассматривается как пространство, в котором дискурс выполняет не только описательную, но и конструирующую функцию, формируя интерпретационные рамки политических событий и закрепляя определённые модели восприятия международной реальности. В этом контексте важным теоретическим основанием выступает политико-лингвистический подход, позволяющий рассматривать политический дискурс как сложное явление, объединяющее когнитивные структуры, прагматические установки и ценностные ориентиры.

Так, И.М. Митриев в своём исследовании подчеркивает, что современный политический дискурс опирается на систему устойчивых концептов, которые функционируют как смысловые доминанты и определяют способ интерпретации политических процессов. Автор указывает, что концептуальные константы политического дискурса формируют картину политического мира и выступают инструментом воздействия на общественное сознание, задавая нормативные рамки оценки событий и акторов международной политики [2]. Данный тезис представляет методологическую ценность для анализа репрезентации Китая в украинских аналитических публикациях, поскольку экспертные тексты также формируются на основе концептуальных категорий угрозы, безопасности, международного порядка и ценностной оппозиции.

Значимое место в теоретической базе исследования занимает и методологический поворот, связанный с цифровизацией гуманитарных наук. Юе Сюе, анализируя современные подходы к изучению политического дискурса, отмечает, что развитие цифровых источников и расширение текстовых массивов требуют применения смешанных методологических стратегий, сочетающих качественный анализ с количественными процедурами обработки данных. Автор акцентирует внимание на том, что современные исследования политического дискурса всё чаще основываются на комплексном анализе текста, включающем выявление тематических доминант, оценочной лексики и устойчивых моделей аргументации [3]. Эти положения задают важную теоретико-методологическую основу для исследования аналитических публикаций, функционирующих в условиях конфликта и информационной насыщенности.

Особое значение для настоящей работы имеет институционально-дискурсивный подход, позволяющий анализировать экспертные публикации как разновидность профессиональной политической коммуникации. В данном контексте О.А. Зяблова обращает внимание на принципиальное различие целей дипломатического и политического дискурса. Исследовательница показывает, что дипломатический дискурс направлен на согласование интересов и достижение компромисса, тогда как политический дискурс ориентирован на воздействие и доминирование в массовом сознании. По мнению автора, эти типы дискурса могут быть взаимодополняемыми, однако различаются по прагматике, адресности и используемым языковым средствам [4]. Данная позиция важна для анализа украинских аналитических текстов, поскольку их дискурсивная природа нередко колеблется между рационально-экспертным изложением и политически мотивированным воздействием на аудиторию.

Вопрос о роли аналитических структур как участников внешнеполитической коммуникации раскрывается в исследованиях, посвящённых внешнеполитической экспертизе. Так, О.В. Онопко рассматривает внешнеполитическую экспертизу как многоуровневую систему институтов и практик, способных воздействовать на формирование внешнеполитического курса государства. Автор подчеркивает, что аналитические структуры, обладая ресурсом экспертной легитимации, формируют интерпретационные схемы международных событий и участвуют в создании публичной внешнеполитической повестки. Особое внимание исследователь уделяет институциональному подходу, позволяющему рассматривать экспертные центры как устойчивых акторов политического процесса, действующих в рамках определённых норм и механизмов взаимодействия с властью [5]. Эти положения позволяют трактовать украинские аналитические публикации о Китае как дискурсивные инструменты внешнеполитической ориентации, а не как нейтральные информационные тексты.

Схожий исследовательский акцент прослеживается и в работе А.А. Варфоломеева, О.П. Иванова, И.В. Сурмы и Ю.А. Трефиловой, посвящённой экспертно-аналитической поддержке внешнеполитической деятельности. Авторы отмечают, что экспертное сопровождение внешней политики представляет собой механизм стратегического анализа и прогнозирования, позволяющий политическим субъектам адаптироваться к изменяющейся международной среде. Исследователи подчеркивают, что экспертная деятельность способствует формированию сценарных моделей и аналитических интерпретаций, которые могут оказывать влияние на принятие внешнеполитических решений [6]. Данные положения являются важными для настоящего исследования, поскольку украинские аналитические центры выступают не только как интерпретаторы международных процессов, но и как производители смысловых рамок, определяющих восприятие Китая в конфликтном контексте.

Важным элементом теоретической базы выступает типология конфликтного и кооперативного дискурса. Н.Н. Кошкарова в своём исследовании предлагает рассматривать конфликтный дискурс как форму коммуникации, направленную на усиление противопоставления, конструирование негативной оценки и формирование образа угрозы, тогда как кооперативный дискурс ориентирован на взаимодействие и согласование позиций. Исследовательница показывает, что политическое прогнозирование как жанр чаще реализуется через конфликтную модель, поскольку его структура предполагает выделение рисков, сценариев угроз и оценку потенциальных стратегических последствий [7]. Применение данной концепции позволяет анализировать украинские тексты о Китае как часть дискурса международной конфронтации, в котором образ КНР может формироваться через стратегии неопределенности, предупреждения и геополитического позиционирования.

Наконец, при анализе дискурсивных характеристик украинских текстов важно учитывать достижения медиалингвистики, особенно в части изучения оценочности и экспрессивности. Так, Д.Ю. Сизонов, исследуя современную фразеологию украинских средств массовой информации, отмечает, что экспрессивные и фразеологические единицы выполняют функцию усиления эмоционального воздействия и формирования устойчивой интерпретации актуальных событий. Автор подчеркивает, что трансформация фразеологизмов в медиадискурсе способствует символизации политических явлений и воздействию на массовое сознание [8]. Хотя предмет исследования Сизонова связан преимущественно с журналистским дискурсом, его выводы представляют значимость и для анализа экспертных текстов, поскольку аналитические публикации в условиях конфликта могут частично включать элементы медиального стиля и оценочной выразительности.

Таким образом, теоретическая база исследования опирается на разработки в области политической лингвистики, институционального анализа дискурса, концепций внешнеполитической экспертизы и моделей конфликтной коммуникации. Обобщение указанных подходов позволяет рассматривать украинские аналитические публикации о Китае как институционально обусловленные дискурсивные практики, в которых формируются оценочные рамки, интерпретационные стратегии и политически значимые образы международного актора.

Эмпирическую основу исследования составляет корпус аналитических публикаций украинских экспертно-аналитических центров, посвящённых Китаю в контексте российско-украинского конфликта. Материалами корпуса послужили тексты, размещённые на официальных интернет-ресурсах ведущих украинских аналитических структур: Центра Разумкова, Фонда «Демократические инициативы» имени Илька Кучерива, Национального института стратегических исследований, Совета внешней политики «Украинская призма», Международного центра перспективных исследований и Украинской ассоциации китаеведов. Корпус охватывает период 2022–2025 гг. и включает 79 публикаций, отобранных на основе материалов шести ключевых украинских аналитических структур, что обеспечивает достаточную репрезентативность выборки.

В корпус вошли аналитические доклады, экспертные обзоры, политико-аналитические записки, комментарии специалистов и материалы прогностического характера. Отбор текстов осуществлялся по тематико-контекстному принципу: обязательным условием являлось наличие в публикациях номинаций, связанных с Китаем (КНР, Пекин, Тайвань и др.), а также включённость китайской проблематики в конфликтный контекст, связанный с войной, санкционной политикой и вопросами безопасности.

Корпусный анализ украинских аналитических публикаций 2022–2025 гг. позволяет утверждать, что репрезентация Китая в экспертном дискурсе формируется не как единый и стабильный образ, а как совокупность нескольких тематических фреймов, которые актуализируются в зависимости от политической

ситуации и прагматических задач конкретного текста. Китай в рассматриваемых материалах одновременно включается в дискурс посредничества, дискурс геополитического противостояния, экономико-прагматический дискурс, ценностно-идеологический дискурс и дискурс неопределённости. Эти фреймы обладают устойчивыми языковыми маркерами и проявляются через повторяющиеся лексико-семантические модели, модальные конструкции и оценочные средства, что позволяет рассматривать их как типовые механизмы экспертной интерпретации международной реальности.

Одним из наиболее заметных фреймов является представление Китая как нейтрального посредника или потенциального миротворца. В украинских аналитических текстах Китай нередко обозначается как актор, обладающий дипломатическими ресурсами и способный участвовать в урегулировании конфликта. Однако подобная репрезентация практически всегда сопровождается дискурсивными ограничителями, которые снижают степень доверия к заявленной нейтральности. Это выражается через модальные конструкции условности и предположения, например: «Китай может сыграть роль посредника», «Пекин может способствовать деэскалации», «КНР могла бы участвовать в переговорах». В подобных контекстах активно используются слова «возможно», «вероятно», «теоретически», которые формируют дистанцированную позицию автора и создают эффект аналитической осторожности. Особое место в данном фрейме занимает обсуждение китайского «мирного плана», где часто употребляются конструкции типа «мирная инициатива Китая», «китайское видение урегулирования», однако при этом «мирный» нередко получает оттенок условности и двусмысленности через включение формул вроде «так называемый мирный план», «декларируемая нейтральность», «попытка позиционировать себя посредником». Тем самым посредническая функция Китая представляется не как очевидный факт, а как спорный и ограниченный сценарий, зависящий от политических интересов Пекина.

Наряду с этим в корпусе устойчиво присутствует фрейм, согласно которому Китай рассматривается как партнёр России и фактор геополитического давления. В рамках данной модели Китай включается в дискурс противостояния и интерпретируется через лексику стратегического сближения и союзнических отношений. Типичными маркерами становятся выражения «стратегическое партнёрство», «координация действий», «совместная позиция», а также более экспрессивные номинации «ось», «альянс», «союз». Употребление таких слов в экспертных текстах выполняет не только описательную, но и оценочную функцию, поскольку термины «ось» и «альянс» актуализируют ассоциации с блоковым мышлением и угрозой международной стабильности. В результате Китай может быть представлен как элемент конфронтационной конструкции, например: «Китай усиливает возможности России», «КНР способствует обходу санкций», «Пекин косвенно поддерживает российскую стратегию». Характерной особенностью является также включение Китая в причинно-следственные цепочки, где он выступает не самостоятельным субъектом, а ресурсом, который потенциально укрепляет российские позиции. Подобная модель усиливает негативный контекст репрезентации и формирует образ Китая как соучастника геополитического давления.

Одновременно с этим украинские аналитические тексты демонстрируют прагматический фрейм, в рамках которого Китай воспринимается как экономический ресурс и объект рационального расчёта. Здесь внимание сосредоточено на вопросах торговли, инвестиций, логистики, инфраструктурных проектов и перспектив послевоенного восстановления. Лингвистически данный фрейм реализуется через доминирование экономической терминологии: «инвестиции», «рынки», «торговые связи», «экономическое сотрудничество», «восстановление». В отличие от геополитического фрейма, подобные контексты чаще строятся на нейтральной и рациональной лексике с использованием маркеров целесообразности: «необходимо учитывать», «важно рассматривать», «целесообразно выстраивать отношения». Вместе с тем прагматический дискурс нередко вступает в противоречие с ценностно-идеологическим, что выражается через синтаксические конструкции уступки: «несмотря на неоднозначность позиции Китая», «при сохранении политических рисков», «даже учитывая сближение с Россией». Подобные формулы демонстрируют наличие амбивалентности: Китай может восприниматься как потенциально полезный экономический партнёр, однако доверие к нему ограничивается политической неопределённостью и конфликтным контекстом.

Значительное место занимает также фрейм Китая как глобальной угрозы либеральному порядку, в котором КНР рассматривается не только как государство с собственной внешнеполитической стратегией, но и как носитель альтернативной модели международного устройства. В рамках данного фрейма активно используется лексика ценностного противопоставления и идеологической классификации. Наиболее продуктивной является бинарная оппозиция «демократия – авторитаризм», выражаемая через устойчивые сочетания «авторитарные режимы», «нелиберальная модель», «угроза демократическому миру», «ревизия международных правил». Подобные формулировки переводят анализ Китая в плоскость нормативной оценки и придают дискурсу обобщённый характер, где Китай выступает символом системного вызова международному порядку. В таких контекстах Китай описывается через абстрактные категории «ценности», «нормы», «правила», «международная система», что позволяет экспертному тексту конструировать не только политический, но и цивилизационный образ государства, противопоставляемого западному миру.

Особо значимым для украинских аналитических публикаций является фрейм Китая как неопределённого актора, что можно обозначить как стратегию «контролируемой неопределённости». В данном случае Китай репрезентируется как субъект, чьи действия трудно прогнозировать, а позиция характеризуется двойственностью и гибкостью. Лингвистически этот фрейм проявляется через частотное использование модальных слов и конструкций вероятности: «может», «вероятно», «возможно», «не исключено», «предположительно». Подобные элементы создают эффект аналитического прогнозирования, но одновременно выполняют прагматическую функцию усиления дискурса риска. Формулы типа «Китай может изменить позицию», «вероятно, Пекин усилит поддержку России», «не исключено, что КНР стремится извлечь выгоду из конфликта» формируют у реципиента представление о потенциальной угрозе без необходимости прямого утверждения. В результате неопределённость становится инструментом дискурсивного воздействия, позволяющим конструировать настороженное отношение к Китаю при сохранении формальной научной нейтральности. Дополнительными маркерами данной стратегии выступают номинации «двойственная политика», «балансирование», «неоднозначная позиция», которые закрепляют образ Китая как прагматичного, но ненадёжного участника международных процессов.

Таким образом, анализ украинских аналитических текстов показывает, что репрезентация Китая строится на совмещении нескольких тематических фреймов, каждый из которых реализуется через определённые языковые механизмы. Китай может одновременно рассматриваться как потенциальный посредник, как партнёр России, как экономический ресурс, как ценностный оппонент либерального мира и как стратегически неопределённый актор. Устойчивыми лингвистическими индикаторами данных фреймов выступают модальные конструкции вероятности, оценочная лексика, бинарные оппозиции и политико-метафорические номинации. Такая многослойность дискурсивного образа Китая отражает конфликтную природу современной международной повестки и демонстрирует, что украинский экспертный дискурс функционирует как система интерпретационных стратегий, направленных на формирование политически значимой картины мира.

Лингвистический анализ украинских аналитических публикаций показывает, что дискурс о Китае характеризуется высокой степенью оценочности при сохранении внешней формальной нейтральности, что типично для экспертно-политического жанра. В отличие от публицистических текстов, аналитические материалы избегают прямых эмоционально окрашенных обвинений, однако формируют устойчивую негативную или настороженную интерпретацию через тщательно отобранные лексические маркеры, модальные конструкции, терминологические рамки и метафорические модели. В результате создаётся особый тип экспертного дискурса, в котором прагматическая аргументация сочетается с политической идеологизацией, а образ Китая конструируется одновременно как объект анализа и как фактор потенциальной угрозы.

Одним из ключевых механизмов является использование оценочной лексики, позволяющей задавать направление интерпретации без прямых утверждений. В текстах широко представлены слова и выражения с семантикой стратегического риска и потенциальной опасности: «стратегический вызов», «опасный фактор», «угроза безопасности», «непредсказуемый актор», «двойственная позиция». Подобные единицы функционируют как оценочные маркеры, которые закрепляют негативную рамку восприятия, не переходя в прямую конфронтационную риторику. Существенной особенностью является сочетание негативной оценки с дипломатически корректной формой выражения: вместо категоричных обвинений используются эвфемистические конструкции, например: «вызывает обеспокоенность», «не способствует стабильности», «может быть использовано Россией», «демонстрирует недостаточную ясность». Таким образом, негативная оценка реализуется преимущественно в имплицитной форме, что позволяет тексту сохранять экспертный стиль и одновременно формировать у читателя устойчивое ощущение угрозы и недоверия. Частотными становятся оценочные категории «стратегичность», «опасность», «неоднозначность», «размытость», «двусмысленность», которые создают образ Китая как актора с потенциально неблагоприятными намерениями.

Значительное место в дискурсивной структуре занимают модальные конструкции и категория вероятности, поскольку именно через модальность украинские аналитические тексты формируют сценарный характер интерпретации. В корпусе систематически используются маркеры гипотетичности: «возможно», «вероятно», «может», «не исключено», «предположительно», «есть основания полагать». Эти единицы выполняют не только грамматическую функцию, но и выступают инструментом дискурсивного управления риском. В экспертных публикациях они создают эффект аналитической осторожности и одновременно позволяют вводить потенциально негативные утверждения без необходимости доказательной категоричности. Типичной является модель прогнозного дискурса, в которой предполагаемые действия Китая описываются в будущем времени или через условные конструкции: «если Китай усилит поддержку России», «в случае расширения сотрудничества», «при сохранении нынешнего курса». Подобная синтаксическая организация делает текст ориентированным на прогнозирование

и предупреждение, формируя у реципиента восприятие Китая как источника неопределённости. Таким образом, гипотетичность становится устойчивой речевой стратегией, посредством которой экспертный дискурс конструирует политический риск как вероятностную, но постоянно актуальную угрозу.

Другой важной характеристикой является активное использование терминологии и механизмов экспертной легитимации. Украинские аналитические тексты стремятся формировать статус объективного знания, опираясь на терминологический аппарат международных отношений, безопасности и геополитики. В текстах регулярно встречаются номинации «геополитическая конфигурация», «стратегический баланс», «санкционный режим», «безопасностная архитектура», «система международных отношений». Использование подобных терминов усиливает впечатление научной аргументированности и придаёт дискурсу институциональную форму. Одновременно с этим экспертность дополнительно конструируется через ссылочные механизмы: в публикациях часто упоминаются западные источники, официальные заявления, материалы международных организаций и аналитические отчёты, что формирует образ текста как включённого в глобальное информационно-аналитическое пространство. Показательно, что цитирование западных источников выступает не только как информационная практика, но и как способ символической легитимации: упоминание ЕС, США, НАТО или международных институтов становится аргументативным ресурсом, который подтверждает правильность предложенной интерпретации. В результате создаётся дискурсивный эффект «объективного знания», где авторская позиция представляется как отражение общепринятой международной оценки.

Существенную роль в формировании дискурсивного образа Китая играют бинарные оппозиции, которые структурируют мировую политическую картину и задают логическую основу интерпретации международных событий. Наиболее продуктивными являются противопоставления «Запад – Восток», «демократия – авторитаризм», «свободный мир – ревизионистские державы». В рамках этих оппозиций Китай нередко включается в семантическое поле «авторитарного блока» и противопоставляется западным демократическим институтам. При этом важным является то, что бинарная модель часто формирует смысловой контекст ещё до прямого описания Китая: даже если текст избегает категоричных утверждений, само размещение Китая внутри оппозиции «демократия – авторитаризм» автоматически задаёт негативную оценочную рамку. В условиях российско-украинского конфликта устойчивым элементом дискурса становится также оппозиция «жертва – агрессор», в которую Украина включается как очевидная жертва, а Россия – как агрессор. Китай в подобных структурах оказывается встроенным в промежуточную позицию, однако чаще всего интерпретируется как актор, который либо «не осуждает агрессию», либо «занимает выгодную нейтральность», либо «косвенно усиливает агрессора». Таким образом, Китай получает место в морально-политической модели конфликта, где нейтральность сама по себе начинает интерпретироваться как форма поддержки.

Дополнительным дискурсивным механизмом выступает использование метафорических и образных структур, позволяющих переводить сложные международные процессы в более наглядную и легко интерпретируемую форму. В текстах встречаются метафоры «игры», «шахматной партии», «давления», «рычага», «оси», которые выполняют функцию когнитивного моделирования геополитической ситуации. Например, метафора «шахмат» формирует представление о международной политике как о рациональной игре, где Китай выступает как стратег, действующий на несколько ходов вперёд. Метафора «давления» и «рычага» позволяет представить китайскую политику как инструмент воздействия на Запад или Украину. Особенно показательно использование метафоры «оси», поскольку она содержит сильную историко-политическую коннотацию и усиливает восприятие Китая как элемента конфронтационного блока. В результате метафора перестаёт быть стилистическим украшением и становится объяснительной моделью, через которую читатель воспринимает международные процессы.

Прагматический анализ украинских аналитических публикаций позволяет выявить, что дискурс о Китае выполняет не только информативную, но и функционально-политическую задачу. Экспертные тексты направлены на формирование определённого типа восприятия международной ситуации, на конструирование аргументационной базы для внешнеполитических решений и на воздействие на внешнюю аудиторию. В этом смысле украинский аналитический дискурс является частью политической коммуникации, в которой описание Китая тесно связано с задачей укрепления международной поддержки Украины и усиления её легитимности в глобальном политическом пространстве.

Одной из ключевых прагматических функций выступает стратегия предупреждения и мобилизации международной поддержки. Во многих текстах Китай описывается как фактор, способный усилить угрозы для Украины или осложнить международную ситуацию, что позволяет связать дискурс о Китае с обращением к внешним адресатам, прежде всего к ЕС и США. В этой логике формируется причинно-следственная модель: потенциальная «угроза Китая» интерпретируется как дополнительное основание для усиления западной помощи Украине. Типичной становится структура аргументации, в которой упоминание Китая усиливает общий нарратив глобального риска и подтверждает необходимость международной солидарности. Тем самым образ Китая используется как элемент расширенного конфликта, выходящего за рамки регионального противостояния.

Параллельно в украинском экспертном дискурсе реализуется стратегия дипломатического балансирования. Она проявляется в том, что критическая оценка Китая часто сочетается с прагматическим признанием его экономического и политического значения. Формируется модель «критика – прагматическая неизбежность», когда авторы фиксируют угрозы, но одновременно подчёркивают необходимость учитывать влияние Китая и избегать прямой конфронтации. Это выражается через осторожные формулы: «Украине важно выстраивать коммуникацию», «следует учитывать интересы Китая», «необходимо избегать прямого конфликта». Подобные конструкции демонстрируют дискурсивную тактику смягчения, направленную на сохранение возможности сотрудничества и предотвращение окончательного разрыва. В результате Китай описывается как политически проблемный, но объективно значимый актор, с которым невозможно полностью разорвать отношения.

Важной функцией является также легитимация украинской внешнеполитической линии. Экспертные публикации, обсуждая Китай, часто имплицитно закрепляют приоритет евроинтеграционного выбора Украины. Даже в тех текстах, где прямо не упоминается «евроинтеграция», дискурс строится так, что западная модель международного порядка воспринимается как нормативная и желательная, а действия Китая интерпретируются через их соответствие или несоответствие западным правилам. Тем самым украинская внешняя политика представляется как часть «правильного» цивилизационного выбора, а критика Китая становится способом подтверждения собственной принадлежности к западному политическому пространству.

Наконец, устойчивой стратегией является формирование образа Китая как «Другого». Механизм инаковости реализуется через акцентирование ценностных и институциональных различий, через противопоставление политических моделей и через маркирование китайской политики как «непрозрачной», «авторитарной», «ревизионистской». В результате Китай превращается в символ альтернативного мирового порядка, потенциально опасного для либеральной системы. Подобная стратегия усиливает дистанцию между Украиной и Китаем и закрепляет в дискурсе идею о несовместимости ценностных оснований. Инаковость становится не просто характеристикой политической системы Китая, а инструментом объяснения международных угроз и оправдания необходимости западной поддержки.

Таким образом, украинские аналитические тексты о Китае характеризуются сочетанием формальной экспертности и скрытой политической прагматики. Через оценочную лексику, модальность вероятности, бинарные оппозиции и метафорические модели формируется сложный дискурсивный образ Китая, который выполняет не только описательную, но и мобилизационную, легитимирующую и стратегически ориентирующую функцию в рамках украинской внешнеполитической коммуникации.

Проведённый дискурсивно-лингвистический анализ текстов украинских аналитических центров о Китае в контексте российско-украинского конфликта показал, что репрезентация КНР в экспертном дискурсе аналитических центров формируется как совокупность устойчивых тематических фреймов, отражающих конфликтную динамику международной повестки. В публикациях аналитических центров Китай одновременно конструируется как потенциальный посредник, как партнёр России и фактор геополитического давления, как экономический ресурс, как ценностный оппонент либерального порядка, а также как стратегически неопределённый актор.

Установлено, что ключевыми языковыми механизмами формирования данных фреймов выступают оценочная лексика с семантикой риска и угрозы, эвфемистические формулы дипломатического характера, а также модальные конструкции вероятности («возможно», «вероятно», «может»), позволяющие выстраивать настороженную интерпретацию без прямой категоричности. Существенную роль играют бинарные оппозиции («демократия – авторитаризм», «Запад – Восток», «жертва – агрессор»), задающие нормативную картину мира и определяющие место Китая в системе политических противопоставлений. Дополнительным инструментом выступают геополитические метафоры («шахматы», «ось», «давление», «рычаг»), которые функционируют как объяснительные модели и усиливают стратегическую направленность экспертного дискурса.

Таким образом, тексты украинских аналитических центров представляют собой институционально обусловленную форму экспертной коммуникации, в которой языковые средства выполняют не только описательную, но и прагматическую функцию: они участвуют в формировании внешнеполитической аргументации, легитимации евроинтеграционного курса и мобилизации международной поддержки Украины через конструирование политически значимого образа Китая.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Автором впервые произведен дискурсивно-лингвистический анализ текстов украинских аналитических центров о Китае в контексте российско-украинского конфликта. Работа может представлять интерес для специалистов в области международных отношений, преподавателей по политической коммуникации, медиадискурсу, международной журналистике, межкультурной коммуникации и регионоведению.

Библиографический список

1. Маккавеева С.С., Сюе Д. Состояние и перспективы отношений России и стран Запада на фоне украинского кризиса в фокусе китайской общественно-политической экспертизы. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Политология. 2023; № 1 (25): 175–188.
2. Митриев И.М. Основные концепты современного политического дискурса. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2022; № 11-5: 159–161.
3. Сюе Ю. Методы исследования политического дискурса в контексте цифровизации гуманитарных наук. *Политическая лингвистика*. 2023; № 1 (97): 136–143.
4. Зяблова О.А. Институционально-дискурсивные характеристики дипломатического и политического дискурсов: общие замечания. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2024; № 8 (146): 96.
5. Онопко О.В. Внешнеполитическая экспертиза: поливариантность исследовательских подходов в политической науке. *Известия Саратовского университета. Новая серия.* Серия: Социология. Политология. 2021; № 2 (21): 196–202.
6. Варфоломеев А.А., Иванов О.П., Сурма И.П., Трефилова Ю.А. Экспертно-аналитическая поддержка внешнеполитической деятельности. *Вестник МГИМО-Университета.* 2021; № 5 (14): 22–48.
7. Кошкарова Н.Н. Межкультурный политический прогноз: реализация моделей конфликтного и кооперативного типов дискурса. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2017; № 10 (187): 15–20.
8. Сизонов Д.Ю. Современная медийная фразеология в украинских СМИ: стилистический анализ. *Медиалингвистика*. 2015; № 4 (10): 97–107.

References

1. Makkaveeva S.S., Syue D. Sostoyanie i perspektivy otnoshenij Rossii i stran Zapada na fone ukrainskogo krizisa v fokuse kitajskoj obschestvenno-politicheskoj `ekspertizy. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Politologiya. 2023; № 1 (25): 175-188.
2. Mitriev I.M. Osnovnye koncepty sovremennogo politicheskogo diskursa. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2022; № 11-5: 159-161.
3. Syue Yu. Metody issledovaniya politicheskogo diskursa v kontekste cifrovizacii gumanitarnyh nauk. *Politicheskaya lingvistika*. 2023; № 1 (97): 136-143.
4. Zyablova O.A. Institucional'no-diskursivnye harakteristiki diplomaticheskogo i politicheskogo diskursov: obschie zamechaniya. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2024; № 8 (146): 96.
5. Onopko O.V. Vneshnepoliticheskaya `ekspertiza: polivariantnost' issledovatel'skih podhodov v politicheskoj nauke. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya.* Seriya: Sociologiya. Politologiya. 2021; № 2 (21): 196-202.
6. Varfolomeev A.A., Ivanov O.P., Surma I.P., Trefilova Yu.A. `Ekspertno-analiticheskaya podderzhka vneshnepoliticheskoj deyatel'nosti. *Vestnik MGIMO-Universiteta.* 2021; № 5 (14): 22-48.
7. Koshkarova N.N. Mezhkul'turnyj politicheskij prognoz: realizaciya modelej konfliktnogo i kooperativnogo tipov diskursa. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2017; № 10 (187): 15-20.
8. Sizonov D.Yu. Sovremennaya medijnaya frazeologiya v ukrainskih SMI: stilisticheskij analiz. *Medialingvistika*. 2015; № 4 (10): 97-107.

*Статья поступила в редакцию 19.02.26*

УДК 82-1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-357-360

***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*
***Kruglova T.S.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Director of Institute of Humanitarian Education and Testing, Professor, A.S. Griboyedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: tatjana.sk@mail.ru*

**ORIGINAL AND TRANSLATED POETRY BY I.O. LYALECHKIN IN RUSSIAN PERIODICALS OF THE FIRST HALF OF THE 1890S.** The article presents the interim results of the work on the collection and systematization of the works of the Russian poet Ivan Osipovich Lyalechkin (1870–1895), published in the Russian periodicals of the first half of the 1890s. I.O. Lyalechkin, named in one of V.Y. Bryusov's poems "the forerunner of unknown harmonies", was among those who stood at the origins of Russian symbolism, However, unlike his contemporaries who became famous, he was forgotten for many decades, largely because of his early death, which prevented his creative talent from fully unfolding, as well as because of the scattering of texts he created on the pages of various magazines and newspapers of the late 19th century. On the eve of his death, I.O. Lyalechkin was preparing his first book of poetry for publication, but it was never published, and the manuscript was lost. In the following decades, research led to the publication of a collection of 23 original and translated texts by I.O. Lyalechkin in the book "Poets of the 1880s and 1890s" (1972), which was published in the Great Series of the Poet's Library. The result of our project should be the publication of the first collection of works by I.O. Lyalechkin.

*Key words:* **I.O. Lyalechkin, literary magazine, poetry, poetic translation, Russian symbolism, tradition, manuscript, continuity, correspondence**

***The article was prepared as part of the implementation of the Russian Science Foundation grant № 24-18-00040 «The Evolution of Russian Poetic Translation in the Context of the Ideological Concepts of Literary Magazines in the Second Half of the 19th Century» at Penza State Technological University***

***Д.Н. Жаткин,*** *д-р филол. наук, проф., зав. каф. перевода и переводоведения, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru*
***Т.С. Круглова,*** *д-р филол. наук, директор Института гуманитарного образования и тестирования, проф., Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: tatjana.sk@mail.ru*

# ОРИГИНАЛЬНАЯ И ПЕРЕВОДНАЯ ПОЭЗИЯ И.О. ЛЯЛЕЧКИНА В РУССКОЙ ПЕРИОДИКЕ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ 1890-Х ГГ.

В статье представлены промежуточные итоги работы по сбору и систематизации произведений русского поэта Ивана Осиповича Лялечкина (1870–1895), опубликованных в русской периодике первой половины 1890-х гг. И.О. Лялечкин, названный в одном из стихотворений В.Я. Брюсова «предтечей безвестных гармоний», был в числе тех, кто стоял у истоков русского символизма, однако, в отличие от ставших знаменитыми современников, оказался на многие десятилетия забыт, во многом в виду ранней смерти, не давшей в полной мере раскрыться творческому дарованию, а также по причине разбросанности созданных им текстов по страницам различных журналов и газет конца XIX в. Накануне смерти И.О. Лялечкин готовил к изданию первую книгу стихов, однако она так и не была опубликована, к тому же и рукопись оказалась утраченной. В последующие десятилетия разыскания привели к изданию подборки из 23 оригинальных и переводных текстов И.О. Лялечкина в книге «Поэты 1880–1890-х годов» (1972), увидевшей свет в Большой серии Библиотеки поэта. Итогом реализации нашего проекта должен стать выход первого сборника произведений И.О. Лялечкина.

*Ключевые слова:* **И.О. Лялечкин, литературный журнал, поэзия, поэтический перевод, русский символизм, традиция, рукопись, преемственность, переписка**

***Статья подготовлена в рамках реализации в ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» работ по гранту Российского научного фонда № 24-18-00040 «Эволюция русского поэтического перевода в контексте идейных концепций литературных журналов второй половины XIX века»***

В последние десятилетия, благодаря усилиям исследователей и публикаторов, в историю русской литературы стали возвращаться имена многих поэтов «второго ряда», творивших в эпоху Серебряного века. В этой связи особое значение имели такие книжные серии, как «Серебряный век. Паралипоменон», «Малый Серебряный век», «Серебряный пепел», представившие книги незаслуженно забытых русских поэтов, чьи дарования в силу тех или иных причин не были в полной мере раскрыты или признаны в обществе. В частности, завершенная библиофильская серия «Серебряный пепел» включала 29 изданий (каждое не

более 30 экземпляров), выполненных ручным способом. Это полноценные тома Александра Рославлева, Филарета Чернова, Владимира Винкерта и др. Среди авторов, пока еще не удостоившихся отдельной книги, Иван Осипович Лялечкин (1870–1895) – рано ушедший поэт, чье творчество непосредственно предшествовало русскому символизму, отчасти даже находилось у его истоков. Актуальность проводимого исследования обусловлена стремлением отечественной науки к максимально полному воссозданию литературной жизни эпохи Серебряного века, которое невозможно без учета поэтов «второго ряда», нередко находившихся в близком круге общения тех или иных выдающихся литераторов, состоявших с ними в переписке.

Целью статьи является представление промежуточных результатов сбора и систематизации оригинальных и переводных произведений И.О. Лялечкина, опубликованных в первой половине 1890-х гг.

Объектом исследования стали российские периодические издания (газеты и журналы), в которых публиковались или могли публиковаться сочинения поэта.

Основной задачей статьи является введение в научный оборот значительного числа фактов публикаций И.О. Лялечкина, не учтенных в предшествующие годы, затерявшихся на страницах русской периодики. Также осуществлялось: привлечение к анализу выявленных архивных материалов (письма И.О. Лялечкина к И.А. Бунину, К.М. Фофанову и др.; тезисы доклада А. Ильинского-Блюменау «Валерий Брюсов и Лялечкин» из фонда ГАХН в Российском государственном архиве литературы и искусства и т. д.); соотнесение творчества И.О. Лялечкина с этапом раннего русского символизма.

Научная новизна данной статьи состоит в уточнении и расширении представлений о творчестве И.О. Лялечкина, который, оставаясь в первую очередь поэтом-лириком, обращался также к созданию сатирических текстов, стихотворений на смерть выдающихся современников, а также к написанию статей, театральных рецензий, святочного рассказа и др.

Теоретическая значимость работы обусловлена научно-теоретическим анализом ранних этапов развития символизма в русской литературе, в которой И.О. Лялечкин выступает в качестве одной из фигур, стоявших у истоков символистской поэтики.

Практическая значимость заключается в возможности применения результатов исследования при разработке курсов лекций по истории русской поэзии Серебряного века, спецкурсов и спецсеминаров. Особо существенной представляется подготовка к изданию первой книги поэта, так и не вышедшей ни при его жизни, ни после его смерти. Данная книга могла бы вобрать в себя разнообразные материалы, выявленные в процессе научных разысканий в периодике и в архивных фондах.

В некрологе, опубликованном вскоре после смерти И.О. Лялечкина в газете «Новое время» от 4 (16) марта 1895 г., сообщалось о том, что поэт подготовил к печати сборник стихотворений. Данное издание не осуществилось, и рукопись не сохранилась. Л.А. Николаева, работая над разделом о И.О. Лялечкине для сборника «Поэты 1880–1890-х годов» (1972), вышедшего во втором издании Большой серии Библиотеки поэта, впервые создала подборку его произведений посредством их извлечения из периодики первой половины 1890-х гг. Подборка включала в себя 23 оригинальных и переводных стихотворения: «Мятежным вихрем суеты…», «Рассвет», «Свидание», «Летом», «Мне не жаль, что ночь минула скоро…», «Не вчера ли в тени, меж зеленых ветвей…», «Серенада», «Весна» («По садам уже, кудрявясь…»), «Канун Купала (Фантазия)», «Ожидание», цикл «Из Шопенгауэра» («К Канту», «К Сикстинской мадонне»), «Весенний карнавал», цикл «Летние досуги» («Вот опять мы одни…», «Говорят, что порой полуночной…»), «Северная мелодия», «Осенний путь», «Октябрь», «Символическое», «В альбом N-ой (Сонет)», «Из Катулла Мендеса», «Allegro», «Сонет» («Покинем вертепы докучной тревоги…»). Эти произведения были взяты публикатором из журналов «Живописное обозрение» (1891, 1892), «Труд» (1891), «Книжки “Недели”» (1892), «Север» (1893), «Наблюдатель» (1894), а также из газеты «Петербургская жизнь» (1894, 1895). В биографической справке о Лялечкине исследовательница называет и другие издания, с которыми он сотрудничал с 1891 г.: журналы «Всемирная иллюстрация», «Звезда», газета «Свет», а также сообщает об его участии (совместно с Н.М. Соколовым) в проекте по переводу сонетов Петрарки (книга так и не была издана), создании комедий и водевилей («Воинственные жены», «Мамушки», «В дебрях лесных», «Любовь на выдумки хитра») и публикациях театрально-критических статей под псевдонимами «Лесной» и «Нарцисс Сызранский» [1, с. 560, 562].

Г.В. Зыкова, автор статьи о Лялечкине в третьем томе биографического словаря «Русские писатели. 1800–1917» [2], обратила внимание на то, что первая публикация поэта состоялась не в 1891 г., а годом ранее: это стихотворение «Весна» («Запестрели луга…»), напечатанное в № 13 еженедельного литературно-художественного журнала «Звезда» от 31 марта 1890 г. за подписью И. Л-кин [3, с. 266]. Отметим, что в одном из последующих номеров «Звезды» (№ 15 от 15 апреля 1890 г.) за той же подписью И. Л-кин нами выявлено еще одно стихотворение Лялечкина «Приход весны»: «Реже утра мгла седая, / Ярче неба синева, / На полях, благоухая, / Распустилася трава. // Я иду, и жадно внемлю, / Как, звеня, струят ключи; / Гонят их, целуя землю, / Солнца вешние лучи. // В выси, полны вдохновенья, / Льются птичек голоса, / Их серебряное пенье / Улетает в небеса. // К жизни новой воскресая, / Сердце вновь зовет мечты… / И поет весна младая / Мне про зори и цветы» [4, с. 323].

Также Г.В. Зыкова указала на то, что Лялечкин публиковался в журнале «Игрушечка» (1893), газете «Новости и биржевая газета» (1893–1894), работал с 1894 г. в редакции «Русской жизни». Ею отдельно отмечен напечатанный в «Петербургской жизни» святочный рассказ «Арфа» (1894, № 112), названы «Новое время» и «Новости и биржевая газета» в качестве мест публикаций театральных рецензий, упомянуто место хранения списка фарса «Любовь на выдумки хитра» (Санкт-Петербургская государственная театральная библиотека), указана публикация цикла «Альбом Амура» (под псевдонимом Нарцисс Сызранский; у Г.В. Зыковой – Сызранский) в №№ 2, 21 и 28 журнала «Будильник» за 1894 г. [2, с. 441–442]. В цикле «Альбом Амура», посвященном взаимоотношениям мужчин и женщин и созданном от лица мужчины, талант Лялечкина обнаруживает еще одну грань – сатирическую, что, несомненно, расширяет представления о поэте и его творчестве. Например: «Из золота, что мудрая природа / Вложила в сердце каждого народа, / И девами, и женами для света / Чеканится… фальшивая монета» [5, с. 9]; «Женщин замкнутая каста / Втайне держит толки света, – / Всё же сплетни очень часто / Возникают из секрета» [5, с. 9]; «В “книге любви” – предисловие / Это – мечтания… / В “книге любви” – послесловие – / Воспоминания…» [6, с. 9]; «Мы много любим, без сомненья; / Но, что любовью ни зови, – / В любви мы ищем развлеченья, / А в развлечении – любви» [6, с. 9]; «Каких болезней нет по *воле сатаны* / У женщин; но для них всё это нипочем: / Есть женщины, которые больны… / Своим врачом!» [7, с. 9]; «Как идут в декольте иные далеко / Из жен – с плечами обнаженными! / И как идем мы высоко / С декольтированными женами» [7, с. 9].

Как видим, благодаря разысканиям исследовательницы уже в 1990-е гг. сформировалось устойчивое представление об активном участии И.О. Лялечкина в литературной жизни первой половины 1890-х гг. В 2001 г. Д.Н. Жаткиным в пензенском журнале «Краеведение» были опубликованы письма И.О. Лялечкина В.Я. Брюсову из фондов Российской государственной библиотеки (ф. 386, к. 93, ед. хр. 12; ф. 386, к. 107, ед. хр. 31) [8, с. 31–41], что во многом акцентировало проблему установления места творчества Лялечкина в контексте зарождения русского символизма. Также публикация, включавшая шесть писем И.О. Лялечкина и одно письмо его сестры П.О. Чекашкиной к В.Я. Брюсову, относящихся к концу 1894 – началу 1895 гг., во многом подчеркнула необходимость активной работы с архивными фондами с целью выявления неопубликованных произведений и писем И.О. Лялечкина, а также, возможно, и писем к И.О. Лялечкину.

Кроме давно известных исследователям, но так и остающихся неопубликованными писем И.О. Лялечкина к И.А. Бунину, сохранившихся в Орловском объединенном государственном литературном музее им. И.С. Тургенева (10 писем; ф. 14 (И.А. Бунин); там же датированная 1894 г. фотография М.М. Гербановского и И.О. Лялечкина, которые сидят за круглым столом и держат в руках книгу и листы бумаги – ОГЛМТ ОФ 746; ФТ14 352) и в Российском государственном архиве литературы и искусства (12 писем с ноября 1892 г. по ноябрь 1894 г.; ф. 44, оп. 1, ед. хр. 146), выявлены письмо И.О. Лялечкина к К.М. Фофанову от 5 ноября 1892 г. (РГАЛИ, ф. 525, оп. 1, ед. хр. 592), список неустановленной рукой известного стихотворения И.О. Лялечкина «Незабудки, васильки…» (публиковалось под названием «Ожидание») с минимальными разночтениями с публикацией, сохранившийся в фонде Е.Н. Опочинина (РГАЛИ, ф. 361, оп. 1, ед. хр. 27), тезисы доклада А. Ильинского-Блюменау «Валерий Брюсов и Лялечкин» из фонда ГАХН, датированные 22 марта 1926 г. (РГАЛИ, ф. 941, оп. 2, ед. хр. 3, л. 329–330).

В частности, И.О. Лялечкин планировал участие К.М. Фофанова в осуществлявшемся Н.М. Соколовым проекте по переводу сонетов Петрарки: «Мне сказал Ап. Ап. Коринфский, что на Вас можно рассчитывать как на переводчика сонетов Петрарки. «Сонеты Петрарки» под редакц. Н.М. Соколова предположено выпустить в свет в январе 93 г. <…>. Теперь редакция располагает уже услугами до 20 переводчиков (Коринфск., Минск., Мережк., Червинск., Афанасьев, Сафонов, Лебедев, Порфир. и т. д.)» [9, л. 1]. Лялечкин направил Фофанову подстрочники двух сонетов Петрарки (Sonetto I, Sonetto VI) с просьбой «перевести их на досуге»: «По переводе Вы можете их печатать, прежде чем отдадите в наш сборник. Было бы желательно, чтоб Вы перевели не только эти два сонета, но и еще» [9, л. 1]. В постскриптуме автор письма дополнительно разъяснял: «Сонеты нужно писать размером: “Суровый Дант не презирал сонета” и “Поэт, не дорожи любовию народной…”. Первый сонет Пушкина – вполне итальянский, так как с 4 рифмами; мы, русские, можем писать по-русски, т. е. и в первом, и во втором четверостишиях делать разные рифмы» [9, л. 1]. Подстрочники Sonetto I и Sonetto VI предваряются указаниями на идейную суть замысла Петрарки: «Поэт просит о сожалении к своему положению и кается в суетности своей любви» [9, л. 1]; «Живое изображение горячей любви поэта и постоянного целомудрия Лауры» [9, л. 2]. Из текста письма не очевидно, что Лялечкину принадлежат подстрочники, однако то обстоятельство, что наиболее сложные места в подстрочниках автором письма обстоятельно прокомментированы, позволяет с высокой долей вероятности предполагать, что именно Лялечкин создал основу для планировавшихся переводов К.М. Фофанова.

В качестве примера приведем подстрочник Sonetto I: «О вы, которые слушаете в рассеянных (1) рифмах звук (2) / Тех вздохов, которыми я кормил сердце / В моей первой юношеской (3) ошибке, / Когда я был отчасти (4) другим чем теперь, – // Звук различного (5) стиля, в котором то я плачу, то колеблюсь, / Между пустыми надеждами и пустою скорбью, – / У вас, кто опытом понимает любовь, / Надеюсь найти сострадание, а не только извинение. // Но хорошо вижу теперь,

как для народа всего / Баснею (6) был долгое время; отчего часто / Себя самого про себя стыжусь. // И моего безумства стыд есть плод, / И раскаяние, и знание ясное, / Что то, что нравится миру, есть короткий сон» [9, л. 1–2]. В комментариях Лялечкин разъясняет адресату: «1. Разбросанных: еще не собранных. По объяснению других ученых: опубликованных и разосланных в различные части Италии к людям, которым они нравились. По мнению третьих: не связанных одним содержанием, как поэма Данте. 2. Выражение. 3. Поэт влюбился в Лауру 21 года и Амур держал его в сетях 21 год. 4. Другим – по возрасту и по привычкам. 5. То плач, то размышление, то надежда, то скорбь. По мнению других: то в высоком стиле, то в среднем. 6. Не только предметом болтовни и насмешки, но также удивления и похвалы, потому что он говорил о том, что *нравилось* миру» [9, л. 2].

И.О. Лялечкин переводил не только Петрарку, Шопенгауэра и Катюля Мендеса, но и Поля Верлена. На страницах газеты «Петербургская жизнь» от 5 февраля 1895 г. сохранился его перевод стихотворения «Свидание (Из Поля Верлена)»: «Белая луна – / В сумраке дерев. / Эта ночь полна / Смутных голосов / Тайных нежных мук… / О, мой милый друг! / В зеркале пруда, / В этом царстве мглы, / Каждая звезда, / Каждый лист ветлы / Вместе – до утра… / Поспешим: пора! / Кто-то нам поет / Нежные псалмы. / Кажется, что вот / Засыпаем мы, / Не смыкая глаз… / О, счастливый час!» [10, с. 1039]. И.О. Лялечкин обратился к интерпретации стихотворения VI «La lune blanche…» (1869) из сборника Верлена «La bonne chanson» («Добрая песня»), вышедшего в июне 1870 г. Переводчиками данного текста также стали Ф. Сологуб, В. Брюсов, М. Авинова, И. Эренбург, Г. Шенгели, А. Эфрон, С. Петров, Э. Линецкая, А. Ревич, М. Миримская. Поль Верлен был одной из тех фигур литературной жизни Франции, что притягивали внимание молодых русских символистов, оказывали влияние на их творческое становление и развитие.

В тезисах доклада в ГАХН Александра Ильинского-Блюменау «Валерий Брюсов и Лялечкин», датированных 22 марта 1926 г., представлены лаконичные суждения, сформировавшиеся у докладчика после прочтения писем И.О. Лялечкина к В.Я. Брюсову. Думается, этот документ эпохи, появившийся вскоре после кончины В.Я. Брюсова, заслуживает полной публикации и внимательного изучения. Сейчас же приведем отдельные суждения: «Русский символизм естествен как протест против банальщины и трафарета мещанской и литературно-народнической поэзии. <…> Символизм – этап в сближении с литературой Запада. Понять и признать то, что еще совсем не выявлено и только слабо намечено – качество тонкого критика. Среди таких критиков первый был Лялечкин. (Сборники “Русских символистов” не могут рассматриваться иначе, как только слабые проблески символизма). Лялечкин – это тот из Учеников, в восторге которых проходят и становятся большими их Учителя. <…> Лялечкин – близкий из близких. Лялечкин – брат-поэт Брюсова. Мотивы поэзии Лялечкина (хотя и при некоторой своей подражательности). Относительно большое мастерство формы, певучесть символа, чуткость к стиху – всё это обязывает нас признать за Лялечкиным право стать одним из первых в ряду “Poetarum minorum русского символизма”» [11, л. 329]. Как видим, А. Ильинский-Блюменау считает Лялечкина второстепенным поэтом, но при этом дает ему высокие характеристики, будучи искренне убежденным в том, что «литературный быт эпохи просимволизма создавали не отдельные талантливые поэты, а серая масса второстепенных величин» [11, л. 329], из которой и выделялись свои лидеры, владевшие не только поэтическим, но и критическим словом.

Обращает на себя внимание еще одно, ранее не отмеченное исследователями обстоятельство: на страницах газет И.О. Лялечкин нередко откликался на кончины выдающихся политиков, композиторов, поэтов. Так, в № 105 газеты «Петербургская жизнь» от 6 ноября 1894 г. поэт, впечатленный смертью Александра III, напечатал акростих «Requiem», в котором из первых букв каждого стиха складывалась надпись «Памяти Государя»: «Падали слезы, прощальные слезы земли… / А в небесах, где ни слез, ни страданья, / Мирным путем голубые созданья / Ясную душу в селения Бога несли. // Тени почивших за ними текли / И улыбались, полны упованья; / Гимны звучали Творцу мирозданья, / О милосердии гимны звучали в дали… // Светлый восторг голубого эфира / Утром сиял для подлунного мира, / Для неразумного рода земли… // Ангелы, в светлые ризы одеты, / Радостью жизни бессмертной согреты, / Ясную душу в селения Бога несли…» [12, с. 931]. Несколько ранее на страницах «Новостей и Биржевой газеты» (№ 162 от 15 (27) июня 1894 г.) Лялечкин опубликовал под псевдонимом «И. Сызранский» стихотворение «На смерть Карно», явившееся откликом на гибель пятого президента Франции Сади Карно, ставшего жертвой покушения, совершенного итальянским анархистом Санте Иеронимо Казерио.

Из статьи о похоронах поэта А.Н. Апухтина, напечатанной в «Новостях и Биржевой газете» от 21 августа (2 сентября) 1893 г., известно, что 20 августа у открытой могилы поэта на Никольском кладбище И.О. Лялечкин прочел стихотворение «Венок на гроб А.Н. Апухтина». Полный текст этого произведения был размещен в том же номере издания [13, с. 3]. 25 октября 1893 г. Лялечкин откликнулся стихотворением «На смерть П.И. Чайковского» на трагическое известие о кончине великого композитора П.И. Чайковского. И уже 26 октября (7 ноября) произведение увидело свет на первой полосе «Новостей и Биржевой газеты» [14, с. 1].

На кончину композитора и пианиста А.Г. Рубинштейна Лялечкин отозвался в ноябре 1894 г. не только стихотворением «Памяти А.Г. Рубинштейна» [15, с. 2], но и пространным эссе «Впечатления (Памяти Антона Григорьевича Рубинштейна)» [16, с. 2]. Эссе включает в себя две главы: «Жизнь» и «Смерть». Впечатления от жизни максимально конкретны: «Многим, конечно, памятны те вечера, когда играл Рубинштейн. Билеты брались нарасхват. Концертная зала была всегда до того переполнена, что приходилось пользоваться добавочными стульями или стоять где-нибудь позади в продолжение всего вечера. <…> И вот, наконец, на эстраде появляется *он*, высокий, с великолепной вьющейся шевелюрой, с склоненной несколько на сторону головой, с светлой улыбкой на устах, с открытым и вдохновенным лицом. <…> А того, что мы слышали, когда играл великий артист, в обыкновенных выражениях передать нельзя. Все, кажется, понимали ту прелесть, ту негу, ту мощь волшебных звуков, которые лились и лились от рояля, и, однако, упиваясь ими до самозабвения, слушатели не могли ничего иного делать, как только безмолвствовать…» [16, с. 2]. Напротив, размышления о смерти, посетившие Лялечкина, задержавшегося после вечерней панихиды у гроба А.Г. Рубинштейна, максимально философичны, сводятся к мысли о способности гения преодолеть смерть, стать бессмертным для последующих поколений: «Смерть – что ты такое? Каким умом можно уразуметь тебя, каким сердцем можно тебя постигнуть, какою мечтою, как и где можно уловить твое существо? Зачем ты безгласна, как небо, зачем ты непреклонна, как скала, зачем ты страшна, как ад?.. Скажи: откуда ты? Откуда и кто тебя вызвал в наш мир, чтобы делать наши жизни эфемерными, наши мысли ограниченными в пространстве и во времени, наши дела и поступки преходящими, как тени?.. <…> Я ничего не понимал!.. И я говорил: благословен вовек, поистине благословен только гений, только дух, переносящий нас в царство света, благословен и – *бессмертен*!» [16, с. 2]. Как видим, отклики в стихах и прозе на кончины известных людей характерны для творчества Лялечкина и при подготовке первого отдельного издания его произведений могут составить в нем отдельный раздел.

К данному разделу может примыкать и обнаруженное нами на страницах «Новостей и Биржевой газеты» (№ 309 от 9 (21) ноября 1894 г.) стихотворение «Крылов», созданное И.О. Лялечкиным к 50-летию со дня кончины великого русского баснописца, драматурга, издателя сатирико-просветительских журналов.

Еще одной особенностью творчества И.О. Лялечкина следует назвать вневременной (точнее, внесезонный) характер его пейзажной лирики, тесно срастающейся с внутренним миром лирического героя, растворяясь в его глубоких внутренних переживаниях. На это обстоятельство, кажется, обращали внимание и редакции, не особенно реагируя на соотнесение автором того или иного стихотворения с конкретным временем года. Так, в № 66 газеты «Петербургская жизнь» от 6 февраля 1894 г. было напечатано стихотворение Лялечкина «Осень»: «Трепещут аллеи / В слезах и печали… / На клумбах – лилеи / Поблекли… увяли… // В душе моей – осень / И горечь печали… / Мечты и желанья / Поблекли… увяли… // Цветы возродятся, / Желанья – едва ли… / Цветы и желанья / Поблекли… увяли…» [17, с. 610]. Другим примером может стать стихотворение «В вагоне» с характерным упоминанием «расцвета весны тепличной», которое «Петербургская жизнь» поместила на своих страницах 13 ноября 1894 г.

Произведения И.О. Лялечкина обнаруживаются и в номерах периодических изданий, вышедших уже после смерти поэта, последовавшей 27 февраля 1895 г. в Калуге. В частности, с декабря 1896 г. по 4 декабря 1897 г. в Санкт-Петербурге осуществлялся выпуск ежедневной политической, общественной и литературной газеты «Утро» (редактор-издатель И.А. Баталин). В пробном номере газеты, увидевшем свет в декабре 1896 г. в рубрике «Фельетон “Утра”», помещено стихотворение Лялечкина «Из дневника» с редакционным примечанием: «Это и несколько других стихотворений молодой поэт, обнаруживший недюжинный лирический талант, передал нам незадолго до своей смерти» [18, с. 3].

Как видим, проведенные нами разыскания не только позволили выявить и систематизировать забытые ныне тексты русского поэта первой половины 1890-х гг. И.О. Лялечкина, затерявшиеся на страницах периодики, но и дали возможность существенно расширить представления о его творчестве, включая влияние его произведений на становление раннего русского символизма [19; 20, с. 60–63], специфику переводческих предпочтений, внимание к сатирическим (цикл «Альбом Амура» на страницах «Будильника») и некрополистическим темам (стихотворения памяти умерших государственных деятелей, поэтов, композиторов, напечатанные в «Новостях и Биржевой газете»). Привлечение к анализу архивных материалов позволило уточнить обстоятельства подготовки несостоявшегося сборника переводов сонетов Петрарки (письмо И.О. Лялечкина к К.М. Фофанову), понять тенденции восприятия наследия И.О. Лялечкина современниками (тезисы доклада А. Ильинского-Блюменау в ГАХН). Вместе с тем нами представлены только промежуточные итоги, что и являлось целью нашего исследования, поскольку и сейчас не приходится говорить о полноте выявленных материалов, ибо молодой поэт рассылал свои произведения для публикации не только в уже известные нам издания, но и во многие другие, в связи с чем необходим дополнительный постраничный просмотр газет и журналов, в особенности петербургских изданий первой половины 1890-х гг. В перспективе итогом проведенной работы должен стать выход первой книги поэта И.О. Лялечкина – книги, о которой он так мечтал в конце своей короткой жизни.

Материалы статьи могут быть использованы преподавателями вузов в процессе подготовки к занятиям по истории русской литературы рубежа XIX–XX вв., комментаторами при подготовке публикаций произведений И.О. Лялечкина, а также авторов, к чьему наследию он обращался в процессе переводческой деятельности (Петрарка, Поль Верлен и др.).

Библиографический список

1. Николаева Л.А. И.О. Лялечкин: Биографическая справка. *Поэты 1880–1890-х годов*. Ленинград: Советский писатель, 1972: 559–564.
2. Зыкова Г.В. Лялечкин Иван Осипович. *Русские писатели. 1800–1917*: биографический словарь. Москва: Большая российская энциклопедия; Фианит, 1994; Т. 3: 441–442.
3. Л-кин И. [Лялечкин И.]. Весна. *Звезда*. 1890; 31 марта, № 13: 266.
4. Л-кин И. [Лялечкин И.]. Приход весны. *Звезда*. 1890; 15 апреля, № 15: 323.
5. Нарцисс Сызранский [Лялечкин И.]. Альбом Амура. *Будильник*. 1894; 16 января, № 2: 9.
6. Нарцисс Сызранский [Лялечкин И.]. Альбом Амура. *Будильник*. 1894; 5 июня, № 21: 9.
7. Нарцисс Сызранский [Лялечкин И.]. Альбом Амура. *Будильник*. 1894; 24 июля, № 28: 9.
8. Жаткин Д.Н. Предтеча безвестных гармоний (Письма И.О. Лялечкина В.Я. Брюсову). *Краеведение*. 2001; № 1: 31–41.
9. Лялечкин И.О. Письмо к К.М. Фофанову от 5 ноября 1892 г. *Российский государственный архив литературы и искусства*. Ф. 525 (К.М. Фофанов). Оп. 1, Ед. хр. 592.
10. Лялечкин И. Свидание (Из Поля Верлена). *Петербургская жизнь*. 1895; 5 февраля, № 118: 1039.
11. Ильинский-Блюменау А. Валерий Брюсов и Лялечкин (из цикла «Poetae minores русского символизма»). Тезисы доклада. *Российский государственный архив литературы и искусства*. Ф. 941 (Государственная академия художественных наук). Оп. 2, Ед. хр. 3: 329–330.
12. Лялечкин И. Requiem (Акростих). *Петербургская жизнь*. 1894; 6 ноября, № 105: 931.
13. Лялечкин И. Венок на гроб А.Н. Апухтина. *Новости и Биржевая газета*. Первое ежедневное издание. 1893; 21 августа (2 сентября), №229.
14. Лялечкин И. На смерть П.И. Чайковского. *Новости и Биржевая газета*. Второе ежедневное издание. 1893; 26 октября, № 294.
15. Лялечкин И. Памяти А.Г. Рубинштейна. *Новости и Биржевая газета*. Первое ежедневное издание. 1894; 10 (22) ноября, № 310.
16. Лялечкин И. Впечатления (Памяти Антона Григорьевича Рубинштейна). *Новости и Биржевая газета*. Первое ежедневное издание. 1894; 11 (23) ноября, № 311.
17. Лялечкин И. Осень. *Петербургская жизнь*. 1894; 6 февраля, № 66: 610.
18. Лялечкин И. Из дневника. *Утро*. 1896; Пробный номер (декабрь).
19. Круглова Т.С. *Адресованная лирика русского модернизма: поэтологический аспект*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2013.
20. Круглова Т.С. Макродиалог и микродиалог в культуре Серебряного века. *Вестник славянских культур*. 2009; № 3 (13): 60–63.

References

1. Nikolaeva L.A. I.O. Lyalechkin: Biograficheskaya spravka. *Po`ety 1880-1890-h godov*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1972: 559-564.
2. Zykova G.V. Lyalechkin Ivan Osipovich. *Russkie pisateli. 1800-1917*: biograficheskij slovar'. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya; Fianit, 1994; T. 3: 441-442.
3. L-kin I. [Lyalechkin I.]. Vesna. *Zvezda*. 1890; 31 marta, № 13: 266.
4. L-kin I. [Lyalechkin I.]. Prihod vesny. *Zvezda*. 1890; 15 aprelya, № 15: 323.
5. Narciss Syzranskij [Lyalechkin I.]. Al'bom Amura. *Budil'nik*. 1894; 16 yanvarya, № 2: 9.
6. Narciss Syzranskij [Lyalechkin I.]. Al'bom Amura. *Budil'nik*. 1894; 5 iyunya, № 21: 9.
7. Narciss Syzranskij [Lyalechkin I.]. Al'bom Amura. *Budil'nik*. 1894; 24 iyulya, № 28: 9.
8. Zhatkin D.N. Predtecha bezvestnyh garmonij (Pis'ma I.O. Lyalechkina V.Ya. Bryusovu). *Kraevedenie*. 2001; № 1: 31-41.
9. Lyalechkin I.O. Pis'mo k K.M. Fofanovu ot 5 noyabrya 1892 g. *Rossijskij gosudarstvennyj arhiv literatury i iskusstva*. F. 525 (K.M. Fofanov). Op. 1, Ed. hr. 592.
10. Lyalechkin I. Svidanie (Iz Polya Verlena). *Peterburgskaya zhizn'*. 1895; 5 fevralya, № 118: 1039.
11. Il'inskij-Blyumenau A. Valerij Bryusov i Lyalechkin (iz cikla «Poetae minores russkogo simvolizma»). Tezisy doklada. *Rossijskij gosudarstvennyj arhiv literatury i iskusstva*. F. 941 (Gosudarstvennaya akademiya hudozhestvennyh nauk). Op. 2, Ed. hr. 3: 329-330.
12. Lyalechkin I. Requiem (Akrostih). *Peterburgskaya zhizn'*. 1894; 6 noyabrya, № 105: 931.
13. Lyalechkin I. Venok na grob A.N. Apuhtina. *Novosti i Birzhevaya gazeta*. Pervoe ezhednevnoe izdanie. 1893; 21 avgusta (2 sentyabrya), №229.
14. Lyalechkin I. Na smert' P.I. Chajkovskogo. *Novosti i Birzhevaya gazeta*. Vtoroe ezhednevnoe izdanie. 1893; 26 oktyabrya, № 294.
15. Lyalechkin I. Pamyati A.G. Rubinshtejna. *Novosti i Birzhevaya gazeta*. Pervoe ezhednevnoe izdanie. 1894; 10 (22) noyabrya, № 310.
16. Lyalechkin I. Vpechatleniya (Pamyati Antona Grigor'evicha Rubinshtejna). *Novosti i Birzhevaya gazeta*. Pervoe ezhednevnoe izdanie. 1894; 11 (23) noyabrya, № 311.
17. Lyalechkin I. Osen'. *Peterburgskaya zhizn'*. 1894; 6 fevralya, № 66: 610.
18. Lyalechkin I. Iz dnevnika. *Utro*. 1896; Probnyj nomer (dekabr').
19. Kruglova T.S. *Adresovannaya lirika russkogo modernizma: po`etologicheskij aspekt*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2013.
20. Kruglova T.S. Makrodialog i mikrodialog v kul'ture Serebryanogo veka. *Vestnik slavyanskih kul'tur*. 2009; № 3 (13): 60-63.

*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-360-364

***Komleva M.V.**, teaching assistant, postgraduate, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: milenissima@yandex.ru*
***Yurova Yu.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: yurova-yuv@rudn.ru*

**MEDIA TEXT AS A MEANS OF INTEGRATING A FOREIGN STUDENT INTO MEDICAL DISCOURSE.** The article discusses possibilities of using online media text to integrate foreign students into the Russian-language medical discourse. The objective of the study is to identify and analyze the features of the medical media text that are important for the formation of the discursive competence of foreign-speaking students and for the process of two-stage adaptation of the text for educational purposes. In the work the concept of "media text of online medical discourse" receives a comprehensive description, a comparative analysis of its terminological variations in the typological system of discourse is carried out. Based on a corpus of 277 medical media texts selected by continuous sampling from social networks, key linguistic features of such texts have been identified, which are important for linguistic and didactic description and further methodological development. For the first time the level of terminological saturation of the medical media text localized in digital environment was determined. The obtained data indicate that the concentration of terminological units in the medical media text is twice as low (30-40%) compared to the traditional medical text (75-80%). The results of this study allow to assess the potential of media text in optimizing the process of integrating foreign students into medical discourse, and then – to form a trajectory for the introduction of media materials into the teaching methodology of Russian as a foreign language.

*Key words:* **media text, medical media discourse, Russian as a foreign language, discursive competence, professional context**

***М.В. Комлева**, ассистент, аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: milenissima@yandex.ru*
***Ю.В. Юрова,** канд. пед. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: yurova-yuv@rudn.ru*

# МЕДИАТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННОГО УЧАЩЕГОСЯ В МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС

В статье рассматриваются возможности применения сетевого медиатекста для интеграции иностранных студентов в русскоязычный медицинский дискурс. Основная задача исследования – выявление и анализ особенностей медицинского медиатекста, важных для формирования дискурсивной компетенции студентов-инофонов и инициирующих процесс двухступенчатой адаптации текста в учебных целях. В настоящей работе понятие «медиатекст сетевого медицинского дискурса» получает всестороннее описание, проводится сопоставительный анализ его терминологических вариаций в типологической системе дискурса. На основании корпуса из 277 медицинских медиатекстов, отобранных методом сплошной выборки из социальных сетей, были выявлены ключевые лингвистические черты таких текстов, необходимые для лингводидактического описания и дальнейшей методической разработки. Впервые был определен уровень терминологической насыщенности медиатекста медицинской сферы, локализованного в медиасреде. Полученные данные говорят о том, что концентрация терминологических единиц в медиатексте медицинской тематики вдвое меньше (30–40%) по сравнению с традиционным медицин-

ским текстом (75–80%). Результаты данного исследования позволяют оценить потенциал медиатекста в оптимизации процесса интеграции иностранных учащихся в медицинский дискурс, а в перспективе – сформировать траекторию внедрения медиаматериала в методику преподавания русского языка как иностранного.

*Ключевые слова:* **медиатекст, медицинский медиадискурс, русский язык как иностранный, дискурсивная компетенция, контекст профессиональной деятельности**

В условиях развития дистанционной медицины и телемедицинских технологий, а также глобализации высшего медицинского образования растет потребность в эффективной и быстрой интеграции иностранных учащихся в учебный процесс и в лингвокультурологическую среду посредством приобщения к языку российских медиа.

На сегодняшний день медиатексты – мультимодальные тексты, функционирующие в цифровой среде – могут сопровождать процесс освоения практически любого учебного предмета. Выполняя информационно-организационную, коммуникативную и развлекательную функции, медиатексты соцсетей потенциально предоставляют обширный материал как для лингвистического исследования, так и для обучения русскому языку. Особенно интересны для изучения, по нашему мнению, медийные тексты, чтение которых позволяет студентам-инофонам осваивать сразу несколько учебных предметов одновременно, например, анатомию и русский язык. Медиатекст тем самым выступает в роли важного культурно-лингвистического конструкта, аккумулирующего языковую норму и повседневное общение, образцы профессионального языка и практической реализации врачебной этики. Своевременное ознакомление с такими образцами не только повышает медиаграмотность студента, но и ускоряет процесс учебной и профессиональной интеграции в русскоязычный медицинский дискурс. В этом и заключается актуальность настоящего исследования.

Целью статьи является анализ особенностей медицинского медиатекста как единицы сетевого медиадискурса, выявление его основных лингвистических особенностей, определяющих возможности по формированию дискурсивной компетенции студентов-инофонов.

Задачи исследования:

– систематизация терминологического аппарата современной медиалингвистики;

– отбор и лингвистический анализ корпуса медиатекстов медицинской тематики;

– определение уровня терминологической насыщенности такого медиатекста;

– обоснование лингводидактического потенциала изучаемых медиатекстов.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе медицинского медиатекста и его лингвистической специфики с точки зрения возможности включения данного текста в процесс изучения русского языка как иностранного (РКИ).

Теоретическая значимость исследования состоит в обогащении терминологического и категориального аппарата относительно нового в отечественном языкознании направления медиалингвистики. Проводится конкретизация и разграничение понятий «сетевой медицинский дискурс» и «сетевой медиадискурс».

Практическая значимость заключается во внедрении конкретных медиатекстов в коммуникативную практику на занятиях по русскому языку как иностранному. Результаты исследования также могут быть использованы при создании современных учебных пособий по РКИ, при разработке цифровых образовательных ресурсов, а также курсов повышения квалификации, нацеленных на повышение медиаграмотности преподавателей РКИ.

## 1. Медиатекст как лингвистический феномен цифровой реальности

Понятие «медиатекст» было введено в отечественную науку в начале 2000-х гг. и прочно укоренилось в ней, став лаконичным сигнификатом для социально направленного текста, обладающего полиадресатностью и транслируемого посредством средств массовой информации. В зарубежной коммуникативистике термин появился еще в конце XX в. благодаря трудам таких исследователей, как Т. ван Дейк, А. Белл, Н. Фейерклаф, М. Монтгомери, Р. Фаулер. О полисемантичной, поликодовой и мультимодальной природе такого текста одним из первых заговорил социолингвист А. Белл: «Определение медиатекста выходит за рамки традиционного взгляда на текст как на последовательность слов, напечатанных или написанных на бумаге… оно включает голосовые качества, музыку и звуковые эффекты, визуальные образы...» [1, с. 40].

С развитием медиалингвистического направления появилось множество исследований, фокусировавшихся на отдельных видах средств массовой информации: публицистическом и аналитическом направлениях, новостях и рекламе. Базовой категорией и единицей медиалингвистики, интегрирующей все типы текстов вышеперечисленных направлений, был признан медиатекст.

**Медиатекст** в данной работе будет пониматься в широком смысле как текст любого медиаформата и медиажанра, созданный для сферы средств массовой информации (СМИ). Медиатекст также может представлять собой текст, созданный по традиционным механизмам текстопорождения, транслируемый в СМИ и, следовательно, обретающий тем самым «медийную» составляющую. Исследователи медиакоммуникаций Т.Г. Добросклонская, Т.В. Шмелева, Г.С. Мельник, Я.Н. Засурский и многие другие сходятся во мнении, что медиатекст – это речевое произведение, интенциональной целью которого является социальная регуляция; сферой его функционирования признается институт СМИ, а спецификой речевыражения выступает прагматическая направленность. В широком смысле под медиатекстом понимается «конкретный результат медиапроизводства, медиапродукт – сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа» [2, с. 27]. Важно отметить, что с появлением понятия «медиатекст» возникли трудности соотнесения неологизма с давно существующими в научном дискурсе XX века терминами «газетный текст», «журнальный текст», «рекламный текст», «новостной текст». Подразумевалось, что каждый такой термин будет служить для обозначения единицы соответствующего подвида дискурса: «газетный текст» – «газетный дискурс» и т. п.

Говоря о типах дискурса, нельзя не апеллировать к работам российского лингвиста В.И. Карасика, одним из первых разработавшего классификацию институционального дискурса. Нас будут интересовать массово-информационный и медицинский типы дискурса из приведенной им типологии [3]. При этом, закладывая основы дискурсологии, ученый подчеркивал связь между функционированием определенного социального института и наличием соответствующего типа дискурса: «Специфика институционального дискурса раскрывается в его типе, т. е. в типе общественного института, который в коллективном языковом сознании обозначен особым именем, обобщен в ключевом концепте этого института… связывается с определенными функциями людей… общественными ритуалами и поведенческими стереотипами, мифологемами, а также текстами, производимыми в этом социальном образовании» [3].

Отметим, что цифровизация института СМИ не только полностью изменила формат его бытования, но и отразилась на «статусно-ролевых отношениях» внутри данного института (именно общение в рамках данных отношений, по В.И. Карасику, определяет сущность институционального дискурса). Любой тип дискурса, независимо от локализации, т. е. и реальный, и виртуальный, не может существовать без двух компонентов: цели общения и его участников. Так, изучаемый нами медицинский дискурс «бессмертен», пока есть врач и пациент, и между ними происходит общение, направленное на достижение общей цели.

## 2. Традиционный и сетевой медицинский дискурс

Далее необходимо провести терминологическое разграничение внутри новых производных понятия «медицинский дискурс», ведь, как будет показано далее, одно и то же явление, транспонированное в интернет-среду, развивает комплекс специфических черт, определяющих обоснованность такой дифференциации. Несмотря на совпадение условий протекания общения, его целевой установки и системы субъектов, так называемый «традиционный» медицинский дискурс будет отделен от своей виртуальной реализации важнейшим аспектом – «неопосредованностью». Классический формат медицинской консультации представляет собой непосредственное, то есть личное взаимодействие, для которого характерна синхронность, моноадресатность, устная форма выражения, наличие вербального и невербального каналов коммуникации. Иначе говоря, «неопосредованность» детерминируется личным присутствием, гарантируя очный формат общения и не требуя медиации или иных цифровых устройств для передачи сообщения от адресанта к адресату. В вербальной коммуникации дополнительную информацию будет давать фонетическое оформление высказывания: например, фонационные паралингвистические средства (темп, тембр голоса, громкость речи, паузация и т. п.). Невербальная коммуникация включает множество экстралингвистических средств выражения (кинесика или язык тела, в том числе зрительный контакт, мимика, жесты и т. п.). Важно также отметить, что устный формат задает неподготовленный и невоспроизводимый характер речи. Подготовка к речи может быть осуществлена только во время пауз за счет намеренного фрагментирования беседы, а повторение уже сказанного в разговоре возможно только через переспрос.

Итак, «традиционным» медицинским дискурсом мы называем неопосредованное общение на медицинские темы, протекающее в медицинских организациях между коммуникантами, находящимися в статусно-ролевых отношениях «врач – пациент». Его важным отличием от сетевого медицинского дискурса является насыщенность уровня прагматики ввиду дополнительных источников информации о ситуации общения (и личностях коммуникантов), таких как контекст и психофизическое описание межличностного взаимодействия. Формулируя свое определение медицинского дискурса, Д.В. Казакова отмечает важность сосуществования двух аспектов его структуры: во-первых, кодифицированный пласт, обслуживающий официальную коммуникацию и находящий свое выражение через терминосистему и терминологию; во-вторых, профессиональный субстандарт, обеспечивающий не- и полуофициальное общение и использующий такие ресурсы, как профессиональное просторечие и жаргонизированное профессиональное просторечие [4, с. 12].

Сетевой медицинский дискурс как объект исследования впервые можно встретить в работе К.В. Ахниной: «Под сетевым медицинским дискурсом (СМД) мы… понимаем общение на медицинские темы, протекающее в интернет-среде и рассмотренное в единстве языковых, коммуникативно-прагматических, когнитив-

ных, социо- и этнокультурных, коммуникативно-технологических характеристик» [5, с. 77]. Учитывая, что медиадискурс – это «совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [1, с. 153], можно выработать гибридное понятие «медицинский медиадискурс», обозначающее комплексное явление, которое включает в себя дискурс медицины и медиасферу в их взаимодействии и взаимопроникновении.

Популяризация медицинского знания началась достаточно давно, а его медиатизация позволила всем желающим прикоснуться к «фолиантам» теоретических и практических сведений, ранее доступных только отдельному кругу специалистов. Исследователи в области медиадискурса часто конкретизируют сферу своих интересов, выделяя рекламный, политический, спортивный типы дискурса, поэтому целесообразным кажется обособление медицинского медиадискурса как отдельного функционально-обусловленного дискурсивного типа с собственным набором свойств и структурных компонентов (сфера, цели, участники).

Термин «медицинский медиадискурс» был введен в лингвистику только в 2018–2019 гг. Наиболее подробно его содержание было раскрыто в языковедческих работах В.П. Кожарнович, О.И. Таюповой, В.Е. Ершовой. Так, по определению В.Е. Ершовой, «медицинский медиадискурс – это речевые практики и продукты речевой деятельности в медиа, воспроизводящие фрагмент социальной действительности в фокусе медицинской сферы» [6, с. 14]. Одновременно с возникновением данной дефиниции разрабатывалось понятие сетевого медицинского дискурса (СМД) в работах В.Б. Куриленко, К.В. Ахниной, Т.А. Пивоварчик. Обобщая вышесказанное, следует повторно отметить общность тематики данных подвидов дискурса (тема «здоровье»), единство интенционального плана (целей диагностики и лечения пациента), сходство условий и сферы общения (внутри медицинской организации). При этом гиперонимом к рассмотренным понятиям будет выступать неконкретизированный и наиболее широкий термин «медицинский дискурс».

Итак, основными участниками институционального дискурса являются представители института и те, кто обращается к ним (агенты и клиенты) [3]. Обратим внимание на тот факт, что в современных реалиях в сфере медицинского дискурса у лексемы «клиент» появилась негативная коннотация: врачи, придерживающиеся патерналистической парадигмы в лечении, убеждены, что к ним на прием приходят не клиенты, а пациенты. Тем самым подчеркивается противопоставление мира сферы услуг выполнению профессионального долга (с требуемым уровнем доверия к пациенту и приверженностью заповедям Гиппократа), а лексемы «клиент» и «пациент» становятся контекстуальными антонимами.

3. **Лингводидактический потенциал медицинских медиатекстов для формирования дискурсивной компетенции**

Приступая к учебе на медицинском факультете, студенты-инофоны готовятся к восприятию профессиональной литературы – конгломерата медицинских текстов в учебно-научном, научном (академическом), научно-популярном и публицистическом стилях. Важным ресурсом информации, получаемой студентами не только при обучении, но и во внеучебной деятельности, являются социальные сети (преимущественно «ВКонтакте», Telegram). В зарубежных исследованиях медицинского дискурса медиасреды уже были затронуты не только процессы кумуляции медицинского знания в Интернете (которые влекут за собой качественные изменения этого знания: его девальвацию и одновременную детализацию, на фоне чего у пациентов происходит выработка нового, «осмысленного» отношения к собственному телу/состоянию/недугу, а отношения врач – пациент претерпевают трансформацию, следовательно, видоизменяется и межличностный дискурс в данной диаде), но и обратные процессы, в частности, демедикализация. Демедикализация представляет собой социальную реакцию на чрезмерную медикализацию общества и включает снижение доверия к медикам, игнорирование их советов и несоблюдение рекомендаций, подразумевает самостоятельный поиск, покупку и использование безрецептурных лекарств, а также все виды самолечения: от обращения к традиционной медицине «в домашних условиях» до применения нетрадиционных практик, противоречащих науке и/или врачебной доктрине [7, с. 84]. Несомненно, развитию данного явления способствовало распространение виртуальных сообществ на тему здоровья, повсеместный «рост экспертности», транслируемый блогерами и медийными личностями, в дополнение к чему – популярность псевдомедицинской информации, поверхностность и разнообразие тем которой позволяют генерировать всем понятный и постоянно новый контент. Нельзя не согласиться с замечанием Т.А. Пивоварчик, писавшей об открытом характере медицинской коммуникации в медиасфере: вместе с цифровизацией стандарты общения стали задаваться «не профессиональным сообществом, а той информационной средой, в которой эта коммуникация реализуется» [8, с. 780]. Например, чтобы модерировать сетевое медицинское сообщество, не требуется специальное образование, а значит, редактор может иметь любую профессию и любые взгляды на лечение, в том числе вненаучные.

Невозможность проверки и отслеживания каждого «человека пишущего» в интернете, невозможность валидации каждого медицинского канала/паблика/сообщества и информации в нем на соответствие научным базам данных бросает новые вызовы медицинскому дискурсу, однако именно в них кроется лингводидактический потенциал данного явления. Адаптируя информационные и технические возможности системы медицинских знаний, интернет-платформы создают новый тип учебно-дидактического материала – сетевой медицинский медиатекст.

Итак, за тем фактом, что модератором интернет-сообщества является немедик следует вывод, что его цель – привлечение аудитории, рост числа подписчиков, иными словами, популяризация и наибольшее распространение материалов канала. Поэтому упрощение и обобщение текста производятся осознанно, ради реализации PR-стратегий. Тем самым автор производит ненамеренную адаптацию языкового материала под нужды широкого круга читателей. «Иноязычное дискурсивное пространство открывает перед обучающимися возможности для активной интеграции в межкультурный контекст, превосходя границы традиционного языкового обучения, которое часто ограничивается изучением грамматики и лексики» [9, с. 52]. Одним из методов интеграции иностранного учащегося в лингвокультуру является дискурсивный метод. Он подразумевает погружение в реальные речевые ситуации, что способствует «глубокому осмыслению и применению языка в контексте его носителей» [9, с. 52]. Здесь трансформированный фрагмент медицинского дискурса, которым является объект нашего изучения – медиатекст, может послужить хорошую службу, став лаконичным образцом живой речи, примером креолизованного русскоязычного малоформатного текста.

Переходя к вопросу привлечения современных технологий в методику преподавания РКИ, важно отметить существенный вклад ряда исследователей в разработку данного вопроса: Е.Д. Брызгалиной, С.А. Даминовой, Т.Ю. Волошиной, О.И. Руденко-Моргун. В свою очередь, несмотря на достаточную изученность специфики внедрения медиатекстового материала в образовательный процесс, нам кажется необходимым провести анализ лингводидактического и лингвопрагматического потенциала русскоязычного медицинского медиатекста на примере текстов соцсети Telegram. Таблица 1 отражает систематизацию данных по наиболее популярным в соцсети каналам, посвященным медицине и здравоохранению.

Канал «Медицина» демонстрирует самые низкие показатели вследствие наибольшей академичности стиля изложения и недостатка мультимодальности (эмодзи, иллюстративно-графического материала и т. п.). В нем, как и в канале «Московская медицина», приведены предложения из аутентичных учебных текстов. Наибольшее количество лексических единиц на предложение – около 18 в канале «Московская медицина». При этом стиль изложения – публицистический, а способ подачи информации – инфотейнмент (сочетание информирования и развлечения аудитории). Например:

*Некоторые из аутофагических вакуолей могут устоять при лизосомной атаке и сохраниться в качестве мембраносвязанных резидуальных (остаточных) телец, которые могут оставаться в цитоплазме в качестве саркофага* [10].

*Нужно ли взрослым отказываться от молочных продуктов? Сразу же развеем миф – большинству людей отказываться не нужно* [11].

Второй по популярности канал «Заметки медика» отличается жанровым своеобразием: он представляет собой блог фельдшера реанимационной бригады скорой помощи, а жанр блога, как известно, исторически восходит к днев-

Таблица 1

Публикационная активность и терминологическая насыщенность Telegram-каналов о медицине

| *Название канала* | *Количество подписчиков, чел.* | *Количество публикаций за день: 13.01. 2025 г.* | *Количество публикаций за неделю 06.01. 2025–13.01. 2025 г.* | *Количество лексических единиц (недельный интервал)* | *Количество предложений (недельный интервал)* | *Среднее количество лексических единиц на предложение* | *Наличие картинок* | *Наличие эмодзи* | *Доля терминологических единиц, %* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Медицина* | 10 435 | 5 | 10 | 359 | 22 | 16 | иногда | иногда | 44% |
| *Заметки медика* | 31 731 | 4 | 16 | 2046 | 203 | 10 | иногда | да | 10% |
| *Московская медицина* | 126 933 | 3 | 79 | 5400 | 294 | 18 | да | да | 22% |
| *Медсестричка* | 143 498 | 5 | 71 | 1452 | 86 | 17 | да | иногда | 33% |
| *MED+* | 163 654 | 7 | 101 | 2805 | 171 | 16 | да | нет | 30% |

никовым записям и в целом к мемуаристике. Он привлекает читателей своей непосредственностью и интерактивностью, наличием обратной связи, однако уступает другим каналам по частоте публикаций. Будучи насыщенным примерами живой речи, так называемой устно-письменной вариации речи, бытующей в интернет-коммуникации, данный блог обладает дидактическим потенциалом, но не исключает авторскую грамматику и пунктуацию: орфографические, речевые и иногда пунктуационные ошибки:

*Мало кто знает, но второй «дом» у фельдшеров после подстанции скорой это заправки* [12].

По нашим наблюдениям, самый популярный канал по числу подписчиков не прибегает к использованию эмодзи в тексте, однако никогда не пренебрегает визуальным материалом: каждый текст снабжен видеорядом. Это отражает новый, окончательный этап креолизации (термин Е.Ф. Тарасова) медиадискурсивного контента. Одновременно данный канал превосходит остальные по количеству публикаций в день и характеризуется малоформатностью текстовой составляющей. Причем визуальная составляющая данного канала включает не просто фотографии интересных случаев из медицины, а скорее редкие и вызывающие кадры, граничащие с категорией «шок-контент». Публикации такого рода объясняют высокие рейтинги канала, однако снижают его образовательный потенциал: несмотря на популярность канала, его образовательная ценность невысока по следующим причинам. Во-первых, обучение языку медицины так или иначе сопряжено с чтением учебно-научных текстов, а не только с просмотром фотографий и комментариев к ним. Во-вторых, на начальных этапах обучения важно ознакомление с регулярными случаями и заболеваниями, уникальные же отступают на второй план. В-третьих, уровень экспрессивности публикаций можно оценить как высокий, контент стремится не столько к информированию и обучению, сколько к игре на эмоциях, повышению числа просмотров и продвижению:

*Посмотрите, во что может превратить злокачественная опухоль палец руки. Это саркома Юинга – злокачественная опухоль, которая растет в костях или мягких тканях вокруг костей* [13].

Данный текст иллюстрирует вышесказанное. Более того, его тематика скорее подходит ординаторам конкретного профиля, а значит, текст не рекомендуется к изучению на начальном этапе обучения естественным наукам и русскому языку. Такая же характеристика может быть дана каналу «Медсестричка», который пользуется популярностью у студентов-медиков, но не может претендовать на статус образовательного ресурса из-за пренебрежения речевыми нормами, эпатажности контента и большого количества рекламы, в том числе провокационной.

Отобранные нами из материалов пяти Telegram-каналов 277 публикаций медиатекстов, разных по объему и терминологической насыщенности, продемонстрировали следующие лингвистические особенности:

1. Упрощение лексики. С одной стороны, авторы Telegram-каналов, не обладающие достаточной компетенцией в медицине, стремятся сделать содержание постов понятным для широкого круга читателей. Такие авторы учитывают вероятность собственной лексической или фактической ошибки, поэтому избегают полисемии, подробно комментируют явления синонимии и антонимии и прибегают ко множественному использованию терминологии. С другой стороны, редакторы и пользователи, обладающие достаточной компетенцией в медицине, склонны к использованию профессионального жаргона, неологизмов, парцелляции, аграмматизмов. Лексическое наполнение медицинских медиатекстов значительно варьируется в зависимости от жанра интернет-коммуникации. Общими для всех текстов остаются полиадресатность и полифоничность, формирование и смешение терминосистем, устно-письменная форма, обращение к языковой компрессии.

2. Терминологическая насыщенность. Проводя анализ специализированной лексики, Л.А. Татаринова утверждает, что насыщенность медицинского текста терминологической лексикой составляет 75–80% как классического, так и национального генеза [14]. Результаты сравнения медицинской лексики из пяти Telegram-каналов представлены в таблице выше: в ней показано отношение числа собственно терминов к числу всех лексем, употребляющихся в собранном корпусе медиатекстов. Самым терминологически насыщенным оказался наименее читаемый канал с академическими текстами «Медицина» (10 тыс. подписчиков). Наименьший показатель продемонстрировал блог «Заметки медика», что соотносится с жанровыми и целевыми установками канала. Средняя же насыщенность медиатекстов специальной лексикой оценивается в 30–40%. Такой показатель в два раза меньше того, что был выявлен на материале традиционного медицинского текста (по Л.А. Татариновой), и детерминирован, по всей видимости, законами медиасреды.

3. Упрощение синтаксиса. Синтаксическая сторона медиатекста характеризуется частым употреблением вопросительных и отрицательных конструкций; предпочтение отдается простым предложениям; нередко используется прием парцелляции. В сложных предложениях частотным является придаточное условия.

4. Малоформатность. Объем малоформатных медиатекстов, содержащих медиаречь «в чистом виде» колеблется от одиночного высказывания до четырех – шести абзацев. «Малый объем предполагает особую концентрированность содержащейся в новостном тексте информации, то есть его высокую семантическую плотность, и предопределяет структуру…» [15, с. 657], что особенно актуально, если речь идет о информационной нагрузке медицинского медиатекста.

5. Мультимодальность реализации, креолизованность, поликодовость. Изложенные медиатексты репрезентированы в устно-письменном и письменном формате с использованием разных семиотических кодов: визуального, графического, аудиовизуального и т. д.

Характеризуя современный медиатекст, лингвисты Е.Н. Ремчукова и А.А. Апостолиди выделяли такие его характеристики, как «отдельность», нейтральность речи, антикреативность, «отсутствие яркой метафорики и ярко выраженной оценочности на лексическом и грамматическом уровне» [15, с. 659]. Совокупность таких явлений получило название «лингвистический аскетизм». Стоит отметить, что оно весьма точно отражает специфику современного медицинского медиатекста, исключая разве что его прагматический уровень. Прагматические функции рассмотренных сетевых ресурсов весьма разнообразны: от привлечения аудитории, рекламы услуг и обмена опытом до формирования положительного образа медработника и системы здравоохранения в России.

Таким образом, лингвистический аскетизм с учетом простоты лексико-грамматического наполнения текста, его малого объема, терминологической насыщенности и большой иллюстративности позволяют сделать вывод о значительном лингводидактическом потенциале медицинского медиатекста. Три из пяти рассмотренных Telegram-каналов можно назвать подходящими для реализации образовательных целей на занятиях по русскому языку как иностранному на уровнях А2-В2. Так как интеграция в иноязычный дискурс направлена на формирование навыков общения в контексте конкретной коммуникативной ситуации и ориентирована на выход за границы традиционного языкового обучения, медиатекст представляется оптимальным средством развития дискурсивной компетенции. «Благодаря словообразовательным, лексико-семантическим, синтаксическим новациям обеспечивается коммуникативная адаптация, в результате которой оформляются новые речевые технологии подачи новостей в телеграм-каналах» [16, с. 54]. Аутентичный медицинский медиатекст, будучи уже коммуникативно адаптированным под медиасреду, создает для студента-инофона условия постепенного погружения в русскую лингвокультуру. При этом такой текст не теряет возможности дальнейшей языковой адаптации. Кроме того, его обучающий потенциал обогащается «порционно-фрагментарной» подачей информации, а также развлекательной, интерактивной и визуальной составляющей. Высокая частота выхода публикаций формирует у интернет-пользователя когнитивную привязку к «скроллингу» – просматриванию ленты. Мультимодальный медицинский медиатекст становится своего рода посредником между будущим врачом и полноформатными научными текстами на русском языке, посвященными медицинской тематике.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что использование медиатекстов медицинской сферы в качестве учебных материалов оптимизирует как процесс обучения РКИ в целом, так и интеграцию студента уже на начальном этапе (А2) в иноязычную языковую и профессиональную среду. Кроме того, использование данного ресурса значительно повышает мотивацию к самостоятельному обучению, формируя интерес как к современным медицинским исследованиям в целом, так и к новейшим разработкам российских ученых в области здравоохранения. В силу того, что в проанализированных нами интернет-ресурсах всесторонне освещаются все известные на сегодняшний день данные (от рекомендаций по здоровому образу жизни до самых сложных технологичных оперативных вмешательств, включая био- и генную инженерию), рассмотренный медиаконтент представляет интерес для студентов всех медицинских специальностей. Включение тщательно отобранных преподавателем медиатекстов с учетом изучаемой тематики не только способствует формированию коммуникативной компетенции слушателей, но и позитивно воспринимается ими, что обусловлено лингвистическими особенностями данных материалов (упрощенной лексикой и синтаксисом, малой форматностью, видео- и аудиовизуализацией), благодаря которым реализуется принцип доступности информации.

В результате проведенного исследования была достигнута основная цель – выявлена лингвистическая специфика медиатекста медицины как средства формирования языковых умений и навыков в области русскоязычного сетевого дискурса. В ходе работы были успешно решены поставленные задачи: проведена систематизация медиалингвистических терминов и организация корпуса медицинских сетевых текстов с последующим анализом и определением уровня их терминологической насыщенности, а также лингводидактического потенциала исследованных текстов.

Результаты нашего исследования могут быть использованы при создании современных учебных пособий для инофонов, при разработке цифровых образовательных ресурсов, а также курсов повышения квалификации, нацеленных на развитие медиаграмотности преподавателей РКИ.

Данная работа представляет интерес для сотрудников образовательных организаций, работающих с иностранными учащимися (в частности, со студентами естественно-научного направления), а также для исследователей и практиков в области методики преподавания РКИ.

Перспективой исследования выступает дальнейшее формирование траектории внедрения медиаматериала в методику преподавания русского языка как иностранного, а также сравнительный анализ лингвистической составляющей других медийных ресурсов на предмет целесообразности их включения в структуру урока РКИ.

Библиографический список

1. Добросклонская Т.Г. *Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ*. Москва: Наука, 2008.
2. Мельник Г.С. Медиатекст как объект лингвистических исследований. *Журналистский ежегодник*. 2012; № 1: 27–29.
3. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*. 2000: 5–20.
4. Казакова Д.В. *Категория комического в медицинском дискурсе*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Красноярск, 2013.
5. Ахнина К.В., Куриленко В.Б. Сетевой медицинский дискурс: сущность, признаки, структура. *Вестник РУДН*. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015; № 1: 76–84.
6. Ершова В.Е. Коммуникативные стратегии самоидентификации профессионала медицинской сферы в социальной сети. *Гуманитарная информатика*. 2019; № 16: 13–21.
7. Wojta-Kempa M. Samoleczenie: medykalizacja czy demedykalizacja? Granice wladzy medycyny. *Przeglad Socjologiczny*. 2017; № 66: 83–105.
8. Пивоварчик Т.А. Сетевой медицинский дискурс байнета: культура коммуникаций. *Коммуникативные исследования*. 2019; № 3: 776–793.
9. Линник М.А., Петросян М.М. Иноязычное дискурсивное пространство и его интеграционный потенциал. *Primo aspectu*. 2024: 52–56.
10. Медицина. Механизмы развития атрофии. *Медицина*: Telegram-канал. 2026; 12 января. Available at: https://t.me/medobrazovanye
11. Московская медицина. Нужно ли взрослым отказываться от молочных продуктов? *Московская медицина*: Telegram-канал. 2026; 12 января. Available at: https://t.me/dzdmos
12. Заметки медика. Ночь не бывает скучной. *Заметки медика*: Telegram-канал. 2026; 12 января. Available at: https://t.me/medika_zametki
13. MED+. Саркома Юинга. *MED+*: Telegram-канал. 2026; 12 января. Available at: https://t.me/+LzPATbGFf0I5YjM6
14. Татаринова Л.А. Стиль и терминологическое обеспечение английского научного медицинского текста. *Современные проблемы науки и образования*. 2005: 2.
15. Ремчукова Е.Н., Апостолиди А.А. Малоформатные медиатексты «новостного потока» в фокусе лингвистики: жанровые и языковые особенности. *Вестник РУДН*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2018; № 3: 651–668.
16. Дускаева Л.Р., Иванова Л.Ю. Лингвокреативность в создании паратекста телеграм-канала. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература*. 2023; № 1: 40–60.

References

1. Dobrosklonskaya T.G. *Medialingvistika: sistemnyj podhod k izucheniyu yazyka SMI*. Moskva: Nauka, 2008.
2. Mel'nik G.S. Mediatekst kak ob`ekt lingvisticheskih issledovaniĭ. *Zhurnalistskij ezhegodnik*. 2012; № 1: 27-29.
3. Karasik V.I. O tipah diskursa. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs*. 2000: 5-20.
4. Kazakova D.V. *Kategoriya komicheskogo v medicinskom diskurse*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2013.
5. Ahnina K.V., Kurilenko V.B. Setevoj medicinskij diskurs: suschnost', priznaki, struktura. *Vestnik RUDN*. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2015; № 1: 76-84.
6. Ershova V.E. Kommunikativnye strategii samoidentifikacii professionala medicinskoj sfery v social'noj seti. *Gumanitarnaya informatika*. 2019; № 16: 13-21.
7. Wojta-Kempa M. Samoleczenie: medykalizacja czy demedykalizacja? Granice wladzy medycyny. *Przeglad Socjologiczny*. 2017; № 66: 83-105.
8. Pivovarchik T.A. Setevoj medicinskij diskurs bajneta: kul'tura kommunikacij. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2019; № 3: 776-793.
9. Linnik M.A., Petrosyan M.M. Inoyazychnoe diskursivnoe prostranstvo i ego integracionnyj potencial. *Primo aspectu*. 2024: 52-56.
10. Medicina. Mehanizmy razvitiya atrofii. *Medicina*: Telegram-kanal. 2026; 12 yanvarya. Available at: https://t.me/medobrazovanye
11. Moskovskaya medicina. Nuzhno li vzroslym otkazyvat'sya ot molochnyh produktov? *Moskovskaya medicina*: Telegram-kanal. 2026; 12 yanvarya. Available at: https://t.me/dzdmos
12. Zametki medika. Noch' ne byvaet skuchnoj. *Zametki medika*: Telegram-kanal. 2026; 12 yanvarya. Available at: https://t.me/medika_zametki
13. MED+. Sarkoma Yuinga. *MED+*: Telegram-kanal. 2026; 12 yanvarya. Available at: https://t.me/+LzPATbGFf0I5YjM6
14. Tatarinova L.A. Stil' i terminologicheskoe obespechenie anglijskogo nauchnogo medicinskogo teksta. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2005: 2.
15. Remchukova E.N., Apostolidi A.A. Maloformatnye mediateksty «novostnogo potoka» v fokuse lingvistiki: zhanrovye i yazykovye osobennosti. *Vestnik RUDN*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2018; № 3: 651-668.
16. Duskaeva L.R., Ivanova L.Yu. Lingvokreativnost' v sozdanii parateksta telegram-kanala. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura*. 2023; № 1: 40-60.

*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 8.81.811 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-364-368

***Lu Xiaochen,*** *Cand. of Sciences (Philology), Associate Professor, Qingdao University of Science and Technology (Qingdao, China), E-mail: 893105221@qq.com*

**ANALYSIS OF OBJECTIVE ACTANTS OF VERBS OF EMOTIONAL REACTION OF THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES ON THE BASIS OF THE CORPUS**. Emotional reaction in Russian and Chinese verbs is an indicator of cultural collisions, value orientations, ideological concepts and the consequence of traditions, which forms the linguistic picture of the world of both peoples. Historical collisions affect the formation of languages, which is often reflected in emotive verbs, which act as mirrors of cultural, physiological, psycho-emotional and social attitudes prevailing in society. The objective actants of verbs that affect an object (the carrier or causer) are endowed with a certain inner emotional state or experience. The syntactic actant plays the role of a sentence member, whereas emotive verbs reflect an element of the situation in their semantics. Any member of the sentence can act as an actor (participant in the situation), filling in the semantic or syntactic valence of the verb. The carriers of the semantic role in this case are actors such as experimenter, patient, and agent, whereas causer has a hyper role and can be represented by agent, cause, and content. Animate subjects are most often used as objective semantic actors in both languages under study: transitive verbs prevail in Russian, whereas in Chinese they are most often divalent verbs that require at least two actors to form a complete sentence.

*Key words:* **objective actants, emotive verbs, Russian, Chinese, semantic valence, experimenter, causer, patient, agent**

***Лу Сяочэнь****, канд. филол. наук, доц., Циндаоский университет науки и технологии, г. Циндао, E-mail: 893105221@qq.com*

# АНАЛИЗ ОБЪЕКТИВНЫХ АКТАНТОВ ГЛАГОЛОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕАКЦИИ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ, ПРОВЕДЁННЫЙ НА ОСНОВЕ КОРПУСНЫХ ДАННЫХ

В статье на основе корпусных данных русского и китайского языка исследуются объективные актанты глаголов эмоциональной реакции. Рассматриваются семантические роли экспериенцера, пациенса, агенса и каузатора, выявляются особенности их заполнения в двух языках. На основе иерархической структуры семантического поля эмоций и с учётом культурно-обусловленных различий в выражении чувств (сдержанность в китайской традиции против экспрессивности в русской) проведён сопоставительный анализ глаголов, обозначающих эмоциональное состояние, отношение и воздействие. Основные результаты: в русском языке преобладают переходные глаголы с богатой морфологической парадигмой, в китайском – двухвалентные глаголы, часто представленные глагольно-именными комплексами. Объективные актанты в обоих языках могут выражаться не только отдельным предметом, но и целой ситуацией. Достоинство работы заключается в комплексном подходе, объединяющем данные корпусной лингвистики, культурно-философские традиции и современные социологические наблюдения за эмоциональным состоянием общества. Результаты могут быть полезны специалистам в области кросс-культурной лингвистики, психолингвистики, теории перевода, а также разработчикам методик преподавания русского и китайского языков как иностранных.

*Ключевые слова:* **объективные актанты, эмотивные глаголы, русский язык, китайский язык, семантическая валентность, экспериенцер, каузатор, пациенс, агенс**

***Данная статья является этапным результатом исследования проекта научных исследований гуманитарных и социальных наук Министерства образования Китая «Иерархический анализ объективных актантов русского языка на основе Национального корпуса русского языка» (номер проекта: 21YJC740037)***

В современной лингвистике наблюдается устойчивый интерес к изучению эмоций через призму языка, что обусловлено как развитием когнитивных наук, так и потребностями межкультурной коммуникации. Глаголы эмоциональной реакции, фиксируя связь между внутренним состоянием человека и внешними стимулами, являются главным материалом для понимания национально-специфических особенностей восприятия и выражения чувств [1]. Однако, несмотря на наличие отдельных работ по семантике и синтаксису эмотивных глаголов в русском и китайском языках, системный анализ их объективных актантов на основе корпусных данных до сих пор не проводился. Восполнение этого пробела необходимо как для углубления теоретических представлений о валентностной структуре глаголов, так и для создания достоверных моделей перевода и межкультурного взаимодействия. Кроме того, учёт современных социологических данных об эмоциональных состояниях носителей языка позволяет придать исследованию практическую значимость, связанную с диагностикой общественных настроений и их отражением в языке. Все это обусловливает актуальность данной работы.

Цель исследования – анализ объективных актантов глаголов эмоциональной реакции русского и китайского языков и раскрытие их особенностей.

Объект – русскоязычный и китаеязычный корпусы.

Задачи для достижения цели:

1. Рассмотреть физиологические, психологические и социальные факторы, характеризующие русских и китайцев.
2. Раскрыть особенности объективных актантов глаголов (семантических актантов) русского и китайского языков.
3. Выполнить анализ объективных актантов глаголов эмоциональной реакции русского и китайского языков.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые на материале корпусов русского и китайского языков проведён комплексный анализ объективных актантов глаголов эмоциональной реакции с учётом иерархической структуры семантического поля эмоций и культурно обусловленных различий в выражении чувств. В отличие от предшествующих исследований, ориентированных преимущественно на семантику отдельных лексем, в данной работе впервые выявлены и сопоставлены способы заполнения валентностей эмотивных глаголов (экспериенцер, пациенс, агенс, каузатор) в двух типологически различных языках. Полученные результаты позволяют оценивать уровень развития эмоционального интеллекта представителей обоих языков, устанавливать различия и сходства культурных ценностей, идеологических воззрений, а также особенности распознавания, восприятия и правил демонстрации эмоций.

Теоретическая значимость заключается в научно-теоретическом исследовании глаголов эмоциональных реакций, отражённых в русском и китайском языках. Проведённое исследование вносит вклад в развитие теории валентности и актантной структуры предикатов, уточняет представления о семантических ролях при эмотивных глаголах в языках разного строя. Выявленные закономерности могут служить основой для дальнейших сопоставительных исследований в области лингвистической типологии, когнитивной семантики и межкультурной коммуникации.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы для разработки рекомендаций и рекомендательных материалов для кросс-культурных исследований, в т. ч. изысканий в сфере интертекстуальности, лингвостилистики, этнологии, психологии, социологии и социолингвистики.

В статье использовались такие методы, как теоретический анализ научной литературы по обозначенной проблематике, описательный метод, методы семантического анализа глаголов эмоционального состояния и отношения, агрегирование данных, а также систематизация и интерпретация полученных результатов.

Степень научной разработанности:

1. В 1872 г. опубликована первая книга об эмоциях, принадлежащая Ч. Дарвину («О выражении эмоций у человека и животных») [2, с. 30]. Одной из первых попыток поиска мозгового субстрата эмоций является теория, объясняющая принцип действия таламуса, сформулирована Хедом (1923), Кенноном и Бардом в 1927–1934 гг. [3, с. 25], что свидетельствует об относительно «молодых» исследованиях эмоций, в т. ч. с точки зрения лингвистики.
2. Введение понятия «валентность слова» произошло в 1948 г. [4, с. 16] при изучении С.Д. Кацнельсоном категории языка и мышления; Л. Теньер ввел термин «актант», обозначающий различные лица, сопровождающие глагол в 1930-х–1950-х гг. [5].
3. Несмотря на то, что эмоции и интеллект получили некоторую относительную обособленность в 1900–1969 гг., активное изучение эмоционального интеллекта, в том числе посредством психолингвистических изысканий, началось с 1998 г. [6, с. 65; 7, с. 148].
4. Анализ объективных актантов глаголов эмоциональной реакции русского и китайского языков начали проводить только в последние годы. Например, семантику и синтаксис глаголов эмоционального отношения в исследуемых языках изучает Чжан Хун [8], грамматические особенности выражения эмоций и состояний рассматриваются Ш. Кадыровой, А. Ходжаныязовой, С. Кабуловой [9].

Выражение эмоций (эмоциональных реакций) в русском и китайском языках различается в зависимости от языковой структуры. Однако имеет схожую способность глагола сочетаться с другими языковыми единицами, образуя синтаксические связи (рис. 1):

Согласно рис. 1, в роли объективного актанта чаще всего выступает глагол, являющийся участником ситуации, дефинируемой предикатным словом. Роль семантического актанта играет элемент ситуации (субъект, объект, адресат и т. д.), тогда как синтаксический актант – это член предложения. При этом в качестве аргумента экспериенциальных предикатов выступают стимул или экспериенцер (участник ситуации, воспринимающий зрительную, слуховую или иную перцептивную информацию).

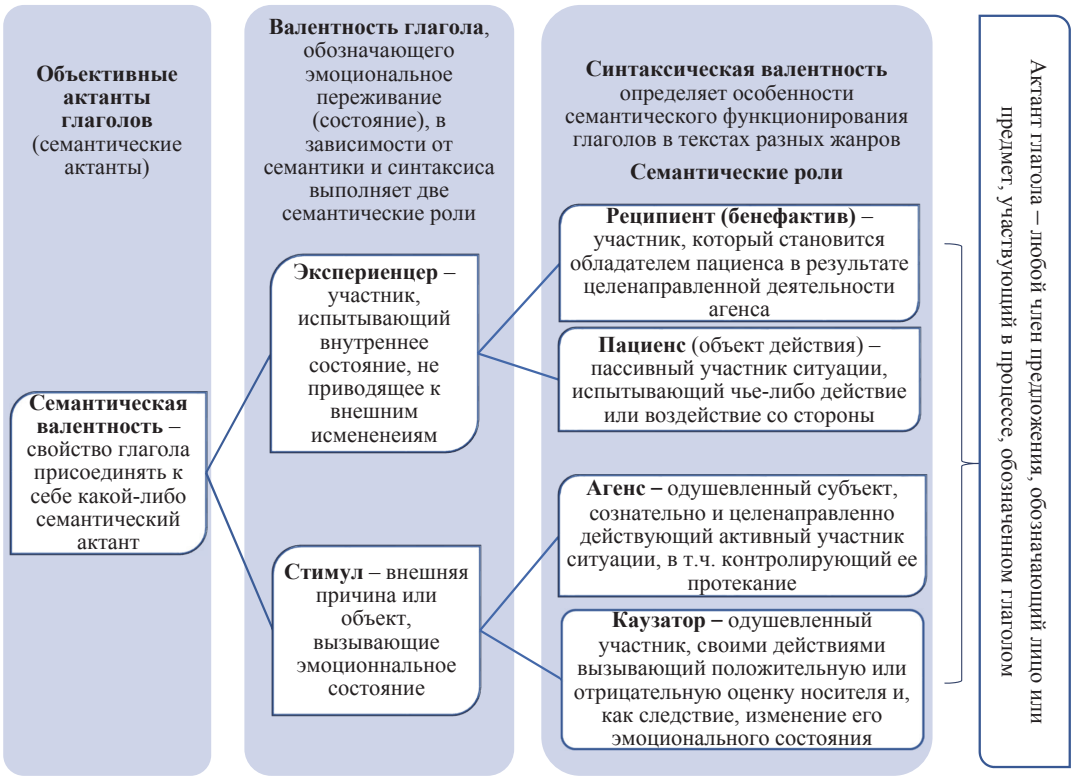



Рис. 1. Валентность глагола, обозначающего эмоциональное переживание (состояние) (рисунок наш)

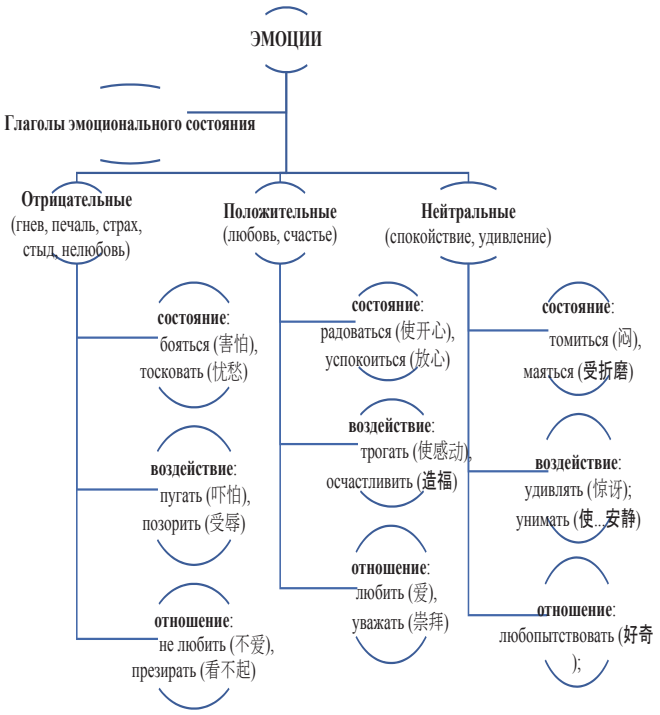



Рис. 2. Иерархическая структура семантического поля эмоций в китайском и русском языках (рисунок наш)

Иерархическое дифференцирование исследуемых валентных слов зависит от активного словаря большей части представителей той или иной национальности, в т. ч. объективных актантов глаголов, посредством которых отражается эмоциональное состояние, что выражается в идеологических концепциях, ценностных ориентирах, общественных настроениях и культурных универсалиях.

П.Р. Шейвер, Х. Дж. Морган, С. Ву выстраивают определенную иерархическую структуру семантического поля в китайском языке [10; 11, с. 374], которая, согласно исследованиям В.Д. Соловьева, соответствует иерархии структуры семантических полей эмоций в русском языке [12, с. 243]. Дополнив и усовершенствовав данную категоризацию в рамках исследуемой проблемы, глаголы эмоционального состояния русского и китайского языков можно представить следующим образом (рис. 2):

В китайском и русском языках концепт «эмоции», как и все его составляющие, обусловлены культурными нормами:

– в китайской культуре импонирование отдается сдержанности, что имеет философский аспект: принцип Конфуция «ли» (кит. 礼 – ритуал, этикет) предписывает себя контролировать, что помогает сохранить баланс и гармонию взаимоотношений в обществе [10, с. 6], что наиболее актуально в коллективизме (в Китае человек рассматривается не как самостоятельная единица, а как часть монолитного согласованного общества). В России превалирует свободное изъявление чувств, ценятся свобода и права личности; наблюдается присутствие высокого эмоционального накала и экспрессии, «иррациональность» (непостижимость и непредсказуемость), «неагентивность» (склонность к фатализму), а также любовь к морали, благодаря чему в языке создан богатый спектр языковых средств для их выражения [14, с. 10].

– китайский язык насыщен образными сравнениями, идиомами и т. д. Эмоции выражаются путем редупликации прилагательных, использования модальных частиц и определенного порядка слов [9, с. 105]. Культура пропитана традиционными сдержанностью и умеренностью в выражении эмоций, что детерминировано этикетом и отражается в речевых паттернах. Например, демонстрировать гнев в данной культуре неприемлемо, поэтому используются эвфемизмы. В русском языке используются прямые прилагательные, метафоры,

Таблица 1

Семантические особенности эмотивных глаголов русского и китайского языков (таблица наша)

| Эмотивные глаголы | Носитель семантической роли | | | Каузатор имеет гиперроль и может быть представлен семантическими ролями Агенс, Причина и Содержание [19, с. 151] |
|---|---|---|---|---|
| | Экспериенцер – субъект, переживающий, ощущающий эмоциональный процесс, выражен подлежащим или дополнением | Пациенс – объект эмоционального переживания. Семантические роли «эксперимент» и «пациенс» способны совмещаться в одном участнике | Агенс – участник, производящий в действие ситуацию, стимулирующую возникновение эмоций. Выражен подлежащим | Каузатор – носитель эмоционального состояния |
| **Глаголы эмоционального состояния** | | | | |
| Глаголы негативного эмоционального состояния | беспокоиться (焦急), сердиться (生气), обижаться (见怪), обидеться (怨), злиться (发怒), бояться (害怕), опасаться (惊讶) | | | тосковать (忧愁), горевать (伤心), скучать (寂寞 или 念), ужасать (威吓), страшить (害怕), тревожить (使...担心), злить (激怒) |
| Глаголы положительного эмоционального состояния | радоваться (使开心), ликовать (欢腾), торжествовать (庆祝), успокоиться (放心), веселиться (消遣) | | | радовать (使...高兴), жалеть (惋惜), ласкать (抚弄) |
| Глаголы нейтрального эмоционального состояния | досадовать (抱恨), смущаться (难为情), жаловаться (抱怨) | | | утешать (安慰), тешить (逗乐) |
| **Глаголы эмоционального отношения к субъекту или объекту** | | | | |
| Глаголы положительного эмоционального отношения к субъекту или объекту | | любить (爱), уважать (崇拜), хвалить (赞美), гордиться (为...感到自豪) | | |
| Глаголы негативного эмоционального отношения к субъекту или объекту | | не любить (不爱), презирать (看不起или 恨), ненавидеть (痛恨), завидовать (羡慕), ревновать (嫉妒) | | |
| **Глаголы эмоционального воздействия** | | | | |
| Глаголы положительного эмоционального воздействия | | | делать счастливым (使高兴), зачаровывать (使迷人), трогать (使感动) | |
| Глаголы негативного эмоционального воздействия | | | приводить в ярость (使激怒), причинять боль (使痛苦), заставлять чувствовать себя неловко (使不安), позорить (受辱), раздражать (使厌烦), подводить (使失望), беспокоить (麻烦), пугать (吓怕), | проявлять равнодушие, игнорировать (冷落忽视) |
| Глаголы нейтрального эмоционального воздействия | | | изумлять (使惊奇), стыдить (害羞), удивлять (惊讶) | |

слова повышенной экспрессии, имеющие переносное значение и отражающие эмоциональное отношение («капец», «шляпа», «приехали», «жесть» и т. д.). При этом эмоции дефинируются путем словоизменения и, в отличие от китайских глаголов, благодаря способности слов к морфологическим изменениям имеют более богатый спектр эмотивных глаголов: «радость» – «радостно» – «радостный».

– в Китае важно воспитывать в человеке внутреннее сдерживание эмоций по двум причинам: (1) демонстрация истинных, глубоких чувств принята только в узком кругу людей, которым коммуникант доверяет; (2) согласно китайской медицине, эмоции дифференцируются на 5 первоэлементов, которые коррелируют с работой и здоровьем внутренних органов человека: гнев сказывается на печени; чрезмерная радость негативно влияет на сердце; зацикливание на проблеме или неприятных воспоминаниях плохо для селезенки; печаль ослабляет работу легких; страх – почки. В России эмоции могут проявлять на публике, при этом не в чистом виде, а кластерно, как пучок эмоциональных признаков [15, с. 15]. Однако с точки зрения психосоматического подхода русской медицины эмоции и болезни тесно связаны и взаимообусловлены [16].

Для выстраивания актуальной иерархии объективных актантов глаголов эмоциональной реакции русского и китайского языков важно проследить общественные настроения, которые превалируют в конкретный промежуток времени в стране. Например, согласно социологическим исследованиям Л.А. Окольской, в России за 10 лет сложилась следующая иерархия эмоций. Распределение названий состояний граждан представлено в порядке убывания, дифференцирование выполнялось при перечислении трех вариантов эмоций, называемых респондентами в ответ на вопрос: *«Какие чувства, на ваш взгляд, окрепли в последнее время у вас лично?»* [17, с. 34]: (1) надежда; (2) усталость, безразличие; (3) гордость за народ; (4) обида за народ; (5) растерянность; (6) страх; (7) озлобленность; (8) уверенность в завтрашнем дне; (9) ответственность за происходящее; (10) чувство собственного достоинства; (11) отчаяние; (12) обида; (13) чувство свободы; (14) стыд за происходящее; (15) зависть; (16) одиночество [17, с. 35]. В Китае, исходя из исследований Фа Чжан, Цянь Тан, Цзянь Чэнь и На Хань, положительные эмоции составили 51%, отрицательные – 24%, а нейтральные – 25%. Среди положительных преобладали радость и удовлетворение, а среди отрицательных – страх и отвращение (что вызвано постковидными настроениями в обществе) [18].

Общественные настроения обусловили возникновение определенных семантических ролей объективных актантов эмотивных глаголов русского и китайского языков (табл. 1).

Согласно табл. 1, эмотивные глаголы с экспериенцером в русском языке чаще всего возвратные: «беспокоиться», «влюбляться» и т. д. В китайском языке либо состоят из одного иероглифа (爱 – «любить»), либо вторая их основа глагольная (高兴 – «веселиться» (高 – «высота»; 兴 – «создать»), либо глаголы состоят из двух глагольных основ с парным соотношением (惊讶 – «удивляться» (惊 – «удивляться»; 讶 – «изумляться»). И в русском, и в китайском языках есть глаголы, обозначающие пациенс – пассивного участника эмотивной ситуации. При этом пациенс выражается подлежащим или дополнением. Такие агенсно-пациенсные глаголы, как, например, уважать (崇拜) или хвалить (赞美), указывают на объективный актант, с которым манипулирует агенс. В русском языке глаголы, обозначающие положительное, отрицательное или нейтральное состояния, могут иметь значение каузации – каузативные эмотивы, при этом они «не являются глаголами констатации, не обозначают конкретного (наблюдаемого) действия» [20, с. 85]. В таких высказываниях присутствуют два вида семантических актантов: всегда одушевленный субъект состояния и причина состояния (каузатор). Каузативная сема в китайских глаголах также предполагает наличие двух участников ситуации, поэтому китайские каузативные эмотивы часто двухвалентные.

Проведённое исследование было направлено на достижение поставленной цели – анализ объективных актантов глаголов эмоциональной реакции в русском и китайском языках и раскрытие их особенностей. Для этого нами были решены три основные задачи. В ходе работы было установлено, что физиологические, психологические и социальные факторы напрямую влияют на формирование корпуса эмотивных глаголов. В русском языке, где экспрессивность и свобода выражения чувств являются культурной нормой, палитра эмотивных глаголов значительно богаче благодаря морфологическим возможностям словоизменения и словообразования. В китайском языке, ориентированном на сдержанность и соблюдение этикетных норм, эмоции чаще выражаются через двухвалентные глаголы, глагольно-именные комплексы и аналитические конструкции. Объективные актанты глаголов эмоциональной реакции в обоих языках могут быть представлены семантическими ролями экспериенцера, пациенса, агенса и каузатора, причём каузатор обладает гиперролью и способен выражаться как одушевлённым агенсом, так и неодушевлённой причиной или содержанием. Важной особенностью, выявленной в работе, является способность эмотивных глаголов иметь валентность не на отдельный предмет, а на целую ситуацию, что особенно характерно для китайского языка. Научная новизна, заявленная во введении, нашла своё подтверждение: впервые проведён системный сопоставительный анализ объективных актантов на материале корпусов двух языков, что позволило выйти за рамки описания отдельных лексем и представить целостную картину взаимодействия семантических ролей при эмотивных предикатах.

Результаты исследования могут быть интересны лингвистам, психологам, культурологам и специалистам по межкультурной коммуникации. Перспективы дальнейших исследований видятся в расширении корпусной базы, включении диахронического аспекта (изменение объективных актантов под влиянием общественных настроений), а также в проведении экспериментальных психолингвистических исследований для верификации выявленных моделей.

Библиографический список


1. Кубанова А.К., Кравцов О.В. Эмоции в процессе их управления. *Власть истории – История власти*. 2023; № 46: 62–67.
2. Сериков А.Е. Ч. Дарвин о выражении эмоций: судьба основных идей. *Вестник Самарской гуманитарной академии*. Серия: Философия. Филология. 2018; № 2 (24): 30–40.
3. Терентьева И.Ю. *Особенности адаптации личности у больных рассеянным склерозом*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2005.
4. Кацнельсон С.Д. *Категории языка и мышления: из научного наследия*. Москва: Языки славянских культур, 2001.
5. Теньер Л. *Основы структурного синтаксиса*. Перевод с французского И.М. Богуславского и др. Москва: Прогресс, 1988.
6. Наймушина Л.М. История становления понятия «Эмоциональный интеллект» в психологической науке. *Педагогика: история, перспективы*. 2020; № 4: 63–70. Available at: https://doi.org/10.17748/2686-9969-2020-3-4-63-70.
7. Кучеренко А.Л. Значение эмоционального интеллекта в контексте обучения иностранному языку студентов лингвистической специальности. *Вестник СПбГИК*. 2025; № 62: 148–152. Available at: https://doi.org/10.30725/2619-0303-2025-1-148-152
8. Чжан Х. Семантика и особенности реализации синтаксиса глаголов эмоционального отношения в русском и китайском языках. *Филология и человек*. 2024; № 4: 95–108. Available at: https://doi.org/10.14258/filichel(2024)4-07
9. Кадырова Ш., Ходжаныязова А., Кабулова С. Грамматические особенности выражения эмоций и состояний в китайском языке. *Символ науки*. 2025; № 3-2: 105–107.
10. Shaver P.R., Morgan H.J., Wu S. Is love a “basic” emotion? *Per so na l Relationships.* 1996; № 3: 81–96.
11. Fischer K.W., Bidell L. Dynamic development of psychological structures in action and thought. *Insert Tacit: The Tacit Modern Synthesis in Psychology*. 1998: 313–399.
12. Соловьев В.Д. Экспериментальное изучение структуры семантического поля отрицательных эмоций в русском языке. *Ученые записки Казанского государственного университета*. 2008; Т. 150, Кн. 2: 239–248.
13. Караев Э.Т. Категория «Ли» (кит. 礼) в конфуцианской философской системе. *Наука в жизни человека*. 2024; № 2: 5–14.
14. Орлова Е.В. Культура межнационального общения. *Образовательные технологии*. 2012; № 1: 8–14.
15. Мркаич М.Б., Барбун В.В. Сценарии типичных эмоциональных ситуаций в русской культуре. *IN SITU*. 2023; № 8: 11–16.
16. Евдокименко П.В. *Психосоматика: самые опасные эмоции*. Москва: АСТ, Времена, 2025.
17. Окольская Л.А. Эмоции россиян в 2014–2024 гг. *Социологические исследования*. 2024; № 9: 30–42. Available at: https://doi.org/10.31857/S0132162524090039
18. Fa Zhang, Qian Tang, Jian Chen, Na Han. China public emotion analysis under normalization of COVID-19 epidemic: Using Sina Weibo. *Frontiers in Psychology*. 2022; Vol. 13. Available at: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1066628
19. Полежаева С.С. Семантико-грамматические особенности глаголов, описывающих каузацию субъектом эмоционального переживания у себя самого и у другого лица. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; № 11 (29), ч. 2: 147–150.
20. Онипенко Н.К. Семантика каузативных мотивов и их функции в заголовках современных интернет-текстов. *Отечественная филология*. 2020; № 5: 83–90.


References


1. Kubanova A.K., Kravcov O.V. `Emocii v processe ih upravleniya. *Vlast’ istorii – Istoriya vlasti*. 2023; № 46: 62-67.
2. Serikov A.E. Ch. Darvin o vyrazhenii `emocij: sud’ba osnovnyh idej. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii*. Seriya: Filosofiya. Filologiya. 2018; № 2 (24): 30-40.
3. Terent’eva I.Yu. *Osobennosti adaptacii lichnosti u bol’nyh rasseyannym sklerozom*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
4. Kacnel’son S.D. *Kategorii yazyka i myshleniya: iz nauchnogo naslediya*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul’tur, 2001.
5. Ten’er L. *Osnovy strukturnogo sintaksisa*. Perevod s francuzskogo I.M. Boguslavskogo i dr. Moskva: Progress, 1988.
6. Najmushina L.M. Istoriya stanovleniya ponyatiya «`Emocional’nyj intellekt» v psihologicheskoj nauke. *Pedagogika: istoriya, perspektivy*. 2020; № 4: 63-70. Available at: https://doi.org/10.17748/2686-9969-2020-3-4-63-70.
7. Kucherenko A.L. Znachenie `emocional’nogo intellekta v kontekste obucheniya inostrannomu yazyku studentov lingvisticheskoj special’nosti. *Vestnik SPbGIK*. 2025; № 62: 148-152. Available at: https://doi.org/10.30725/2619-0303-2025-1-148-152

8. Chzhan H. Semantika i osobennosti realizacii sintaksisa glagolov `emocional'nogo otnosheniya v russkom i kitajskom yazykah. *Filologiya i chelovek*. 2024; № 4: 95-108. Available at: https://doi.org/10.14258/filichel(2024)4-07
9. Kadyrova Sh., Hodzhanyyazova A., Kabulova S. Grammaticheskie osobennosti vyrazheniya `emocij i sostoyanij v kitajskom yazyke. *Simvol nauki*. 2025; № 3-2: 105-107.
10. Shaver P.R., Morgan H.J., Wu S. Is love a "basic" emotion? *Per so na l Relationships*. 1996; № 3: 81-96.
11. Fischer K.W., Bidell L. Dynamic development of psychological structures in action and thought. *Insert Tacit: The Tacit Modern Synthesis in Psychology*. 1998: 313-399.
12. Solov'ev V.D. `Eksperimental'noe izuchenie struktury semanticheskogo polya otricatel'nyh `emocij v russkom yazyke. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; T. 150, Kn. 2: 239-248.
13. Karaev `E.T. Kategoriya «Li» (kit. 礼) v konfucianskoj filosofskoj sisteme. *Nauka v zhizni cheloveka*. 2024; № 2: 5-14.
14. Orlova E.V. Kul'tura mezhnacional'nogo obscheniya. *Obrazovatel'nye tehnologii*. 2012; № 1: 8-14.
15. Mrkaich M.B., Barbun V.V. Scenarii tipichnyh `emocional'nyh situacij v russkoj kul'ture. *IN SITU*. 2023; № 8: 11-16.
16. Evdokimenko P.V. *Psihosomatika: samye opasnye `emocii*. Moskva: AST, Vremena, 2025.
17. Okol'skaya L.A. `Emocii rossiyan v 2014-2024 gg. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2024; № 9: 30-42. Available at: https://doi.org/10.31857/S0132162524090039
18. Fa Zhang, Qian Tang, Jian Chen, Na Han. China public emotion analysis under normalization of COVID-19 epidemic: Using Sina Weibo. *Frontiers in Psychology*. 2022; Vol. 13. Available at: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1066628
19. Polezhaeva S.S. Semantiko-grammaticheskie osobennosti glagolov, opisyvayuschih kauzaciyu sub`ektom `emocional'nogo perezhivaniya u sebya samogo i u drugogo lica. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; № 11 (29), ch. 2: 147-150.
20. Onipenko N.K. Semantika kauzativnyh motivov i ih funkcii v zagolovkah sovremennyh internet-tekstov. *Otechestvennaya filologiya*. 2020; № 5: 83-90.


*Статья поступила в редакцию 11.02.26*

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-368-370

***Liu Qiqi,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 602680780@qq.com*

**TECHNIQUES OF TRANSLATING PROPER NAMES IN THE RUSSIAN VERSION OF THE NOVEL "THE JOURNEY TO THE WEST".** The article examines the specific features of translating anthroponyms in the Russian-language version of Wu Cheng'en's classical Chinese novel "The Journey to the West". Anthroponyms are considered as cultural and semiotic units reflecting the religious and mythological concepts of the traditional Chinese worldview. Based on comparative and descriptive methods, contextual analysis, as well as elements of linguocultural and translation studies approaches, the study identifies the main techniques used to render character names. It is established that the most productive translation methods include calquing, omission, and lexical additions. The research demonstrates that the translator's choices are determined by the interaction of cultural, grammatical, and pragmatic factors and are aimed at achieving the functional equivalence of the translated text.

*Key words:* **literary translation, anthroponyms, translation techniques, linguocultural studies, intercultural communication, The Journey to the West**

***Лю Цици****, канд. филол. наук, доц., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 602680780@qq.com*

# ПРИЁМЫ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В РУССКОЙ ВЕРСИИ РОМАНА «ПУТЕШЕСТВИЕ НА ЗАПАД»

В статье анализируются особенности перевода антропонимов в русскоязычной версии классического китайского романа У Чэнъэня «Путешествие на Запад». Антропонимы рассматриваются как культурно-семиотические единицы, отражающие религиозные и мифологические представления традиционной китайской картины мира. На основе сравнительно-сопоставительного и описательного методов, контекстуального анализа, а также элементов лингвокультурологического и переводоведческого подходов выявлены основные приёмы передачи имён персонажей. Установлено, что наиболее продуктивными способами перевода являются калькирование, опущение и лексические добавления. Показано, что выбор переводческих решений обусловлен взаимодействием культурных, грамматических и прагматических факторов и направлен на достижение функциональной эквивалентности текста перевода.

*Ключевые слова:* **художественный перевод, антропонимы, переводческие стратегии, лингвокультурологический анализ, межкультурная коммуникация, роман «Путешествие на Запад»**

Актуальность исследования обусловлена стратегическим контекстом углубления российско-китайского гуманитарного сотрудничества, в рамках которого адекватный перевод классических литературных произведений выступает ключевым инструментом взаимопонимания. Роман У Чэнъэня «Путешествие на Запад», являясь культурным символом Китая, насыщен уникальными антропонимами, которые несут значительную семантическую и культурную нагрузку. Исследование приемов их передачи на русский язык представляет научный интерес для оценки эффективности межкультурной коммуникации и выявления устойчивых практик в отечественной переводческой традиции.

Цель исследования состоит в системном анализе основных приёмов перевода имён персонажей в русскоязычной версии романа «Путешествие на Запад», а также в выявлении и описании ключевых факторов, определяющих выбор этих приёмов.

Объектом исследования является процесс художественного перевода китайского классического романа У Чэнъэня «Путешествие на Запад» на русский язык, рассматриваемый в контексте межкультурной коммуникации и передачи национально-культурной специфики.

Предметом исследования выступают приёмы и стратегии перевода имён персонажей (антропонимов) романа «Путешествие на Запад» в русскоязычной версии, а также культурные, грамматические и прагматические факторы, определяющие выбор переводческих решений при передаче семантически и культурно маркированных имён собственных.

Задачи исследования: выявление и систематизация основных приёмов перевода антропонимов в русскоязычной версии романа «Путешествие на Запад»; анализ основных приемов перевода имен персонажей в русскоязычной версии романа «Путешествие на Запад»; анализ культурных, грамматических и прагматических факторов, определяющих выбор переводческих решений.

Научная новизна работы заключается в проведении комплексного типологического анализа приёмов перевода всего корпуса антропонимов романа «Путешествие на Запад» в русскоязычной версии с акцентом на системном взаимодействии культурных, грамматических и прагматических аспектов, определяющих стратегию переводчика.

Теоретическая значимость исследования состоит в его вкладе в развитие теории художественного перевода, в частности, в области передачи культурно маркированной антропонимики. Результаты работы углубляют понимание механизмов межъязыковой и межкультурной адаптации сложных семиотических систем в рамках русской переводческой школы.

Практическая значимость заключается в возможности применения материалов и выводов исследования в учебном процессе: в курсах теории и практики перевода, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии и китаеведения. Выявленные закономерности могут служить ориентиром для переводчиков, работающих с классическими китайскими текстами, и способствовать повышению качества культурной репрезентации.

Методологическую основу исследования составляют методы лингвистического анализа, включающие сравнительно-сопоставительный метод, описательный метод, контекстуальный анализ, а также элементы лингвокультурологического и переводоведческого подходов, позволяющие выявить особенности передачи антропонимов в русскоязычном переводе романа «Путешествие на Запад». Таким образом, проведённое исследование позволяет выявить закономерности и специфику перевода антропонимов в русскоязычной версии романа «Путешествие на Запад», раскрывая механизмы межкультурной адаптации китайского художественного текста и подтверждая значимость антропонимии как ключевого элемента культурной репрезентации в переводе.

Роман У Чэнъэня «Путешествие на Запад» занимает одно из центральных мест в китайской литературной традиции и сохраняет устойчивую популярность как в Китае, так и за его пределами. Как отмечают М.В. Аксенова и Т.Г. Чарчоглян, данное произведение представляет собой «большую культурную ценность, богатый лингвострановедческий материал, который на протяжении длительного времени занимает ключевое место в культуре Китая» [1].

Проблематика романа активно исследуется в отечественной и зарубежной гуманитарной науке, причём особое внимание уделяется культурной нагрузке

имен собственных и их роли в формировании художественного мира произведения. Так, М.П. Афанасьева анализирует функционирование китайских недоговорок-иносказаний 歇后语 (сехоуюй), связанных с именем Сунь У-куна, и показывает, что антропонимы в тексте выступают носителями устойчивых национально-культурных ассоциаций и эмоционально-экспрессивных смыслов, что существенно усложняет их адекватную передачу в переводе [2].

Отдельный аспект научного интереса связан с переводом безэквивалентной лексики и имен собственных как элементов культурного кода. Так, Фуатэ Аймынтай подчёркивает, что сложность русскоязычной интерпретации «Путешествия на Запад» определяется наличием большого числа уникальных имен, религиозных понятий и персонажей буддийско-даосского происхождения, не имеющих прямых соответствий в русском языке, что вынуждает переводчика использовать транслитерацию, адаптацию, описательный перевод и другие способы компенсации смысловых потерь [3].

Кроме того, значительное внимание в современных исследованиях уделяется отдельным группам персонажей романа, в частности, демоническим образам. Так, Шанвэй Лю в работе, посвящённой стратегиям перевода имен демонов на русский язык, показывает, что номинации демонов часто включают признаки внешности, происхождения и религиозного подтекста, а переводческая практика требует гибкого сочетания прямого перевода, фонетической передачи и комментариев, что отражает необходимость сохранения не только номинативной, но и культурно-семиотической функции имени [4].

Н.Э. Сейбель, исследуя символическую семантику волос Сунь У-куна, раскрывает мифологические и ритуальные слои образа героя и приходит к выводу, что имена и атрибуты персонажей несут многомерную культурную нагрузку, требующую осознанного и методически выверенного подхода при переводе [5]. В свою очередь, Ли Цзин проводит сопоставительный анализ двух английских переводов романа и демонстрирует, что сравнительное изучение переводческих версий позволяет выявить устойчивые стратегии межкультурной адаптации антропонимов и культурно маркированных реалий [6].

Таким образом, существующие исследования подтверждают высокую семантическую и культурную значимость антропонимов в романе «Путешествие на Запад» и демонстрируют многоаспектность переводческих трудностей. Вместе с тем следует отметить, что комплексное и систематическое исследование конкретных приёмов перевода антропонимов в русскоязычных версиях романа до настоящего времени остаётся недостаточно разработанным, что определяет актуальность дальнейшего научного анализа в данном направлении.

В процессе перевода антропонимов с китайского языка на русский в романе У Чэнъэня «Путешествие на Запад» переводчик неизбежно сталкивается с необходимостью передать не только номинативную функцию имени собственного, но и его культурно-семиотическую нагрузку. В данном произведении антропонимы выполняют роль знаков, фиксирующих религиозную иерархию, мифологические представления, социальный статус персонажей и их сюжетную функцию. Сопоставительный анализ оригинального текста и русскоязычного перевода показывает, что наиболее продуктивными приемами перевода антропонимов являются калькирование, опущение и лексические добавления. Эти приемы формируют устойчивую переводческую систему и направлены на достижение функциональной эквивалентности и коммуникативной доступности текста для русскоязычного читателя [7].

Калькирование является одним из наиболее распространённых способов передачи китайских антропонимов, поскольку значительная часть имён в «Путешествии на Запад» строится по модели атрибутивного словосочетания и включает титул либо статусный компонент. Данный прием позволяет сохранить внутреннюю семантическую структуру имени и обеспечивает частичную воспроизводимость его смыслового каркаса в целевом языке. Вместе с тем описательный анализ переводческих соответствий показывает, что калькирование нередко приводит к ослаблению культурно-религиозных коннотаций, поскольку ряд китайских терминов не имеет точных эквивалентов в русском языке [2].

Так, в русском языке отсутствуют прямые эквиваленты для таких элементов, как 天王 (небесный царь) и 君 (правитель), которые в китайской традиции функционируют как компоненты сакральной иерархии. В подобных случаях переводчик использует неполные семантические кальки, подбирая наиболее близкие по смыслу лексические единицы. Например, имя 护国天王 переводится как «Небесный князь – хранитель государства». В данном случае компонент 天王 передается словом «князь», которое, с одной стороны, делает титул понятным для русскоязычного читателя, но, с другой стороны, переводит божественную категорию в сферу светской социальной терминологии, тем самым снижая религиозную насыщенность оригинала.

В ряде случаев калькирование сочетается с транскрипцией, что свидетельствует о поиске компромисса между сохранением национально-культурной маркированности и необходимостью пояснить функцию персонажа. Так, имя 灵感大王 переводится как «Линь-гань Великий князь», где 灵感 передаётся транскрипцией, а 大王 калькируется как «Великий князь». Контекстуальный анализ показывает, что подобный смешанный прием позволяет сохранить «восточную» форму имени, поддерживая культурную дистанцию и одновременно обеспечивая минимально необходимую семантическую прозрачность для читателя [3]. Следовательно, калькирование в данном случае выступает инструментом структурной адаптации и функционального упрощения сложной системы китайских титулов.

Опущение является важным переводческим приемом при передаче антропонимов, поскольку китайские имена в романе нередко представляют собой развернутые конструкции, включающие религиозные эпитеты, географические маркеры, элементы культовой формулы и признаки происхождения. Для русского художественного текста подобная развернутая номинация может оказаться стилистически избыточной и нарушать ритм повествования. В связи с этим опущение становится прагматически обусловленным механизмом сокращения информации, второстепенной для сюжетного восприятия.

Показателен пример имени 南海普陀珞珈山大慈大悲救苦救难灵感观世音菩萨, представляющего собой полную титулатуру бодхисаттвы Гуаньинь. В русских переводах оно сокращается до «Всемилосердная и сострадательная, помогающая в горестях и бедствиях бодхисаттва Гуанинь», при этом опущены географические указания 南海普陀珞珈山 («Южное море, остров Путуо, гора Лоцзя»). В данном случае переводчик сохраняет ядро семантики имени (милосердие и сострадание как ключевые характеристики персонажа), устраняя элементы, не являющиеся обязательными для понимания образа в русскоязычной культурной перспективе.

Сходная стратегия наблюдается и при переводе других имен: 黄眉老佛 («Старый Будда с жёлтыми бровями») сокращается до «Желтобровый Будда», 金顶大仙 («Великий отшельник с золотой макушкой») до «Великий отшельник», 夜游神 («Бог ночной прогулки») до «Ночной дух». Описательный анализ данных трансформаций позволяет утверждать, что опущение выполняет двойную функцию: устраняет чрезмерную детализацию и одновременно переводит внимание читателя на статусный компонент имени (Будда, дух, отшельник), который является функционально главным в системе персонажей [4]. Следовательно, опущение выступает способом приведения китайской антропонимии к жанрово-стилистическим нормам русской переводческой традиции.

В отличие от опущения, лексические добавления выполняют компенсаторную функцию и применяются в тех случаях, когда прямой перевод или калькирование не позволяют раскрыть скрытую культурную семантику антропонима. Данный прием особенно важен при передаче имен, включающих элементы китайской религиозной космологии, поскольку без дополнительных поясняющих компонентов читатель может интерпретировать имя исключительно в бытовом или астрономическом смысле.

Особенно показателен перевод антропонимов с компонентом 星 («звезда»). В китайской культуре 星 обозначает не только небесное тело, но и персонифицированное духовное существо, включенное в систему небесной администрации. Согласно данным «Современного китайско-русского словаря», 星 имеет несколько значений, включая «небесное тело», «созвездие», «знаменитость» и «одно из двадцати восьми зодиакальных созвездий» [8]. В связи с этим в русских переводах 太白金星 передается как «Дух Вечерней звезды», а 寿星 как «Дух звезды долголетия». Добавление лексемы «дух» предотвращает ошибочное восприятие имени как обозначения астрономического объекта и сохраняет мифологический статус персонажа, что подтверждает культурно-адаптивный характер данной стратегии.

Особый интерес представляет перевод имени 灭法国国王, поскольку оно непосредственно связано с развитием сюжета. В оригинале государство носит название «страна искоренения буддийского учения», однако по инициативе Сунь У-куна иероглиф 灭 («искоренять») предлагается заменить на 钦 («почитать»). В русскоязычном переводе данный сюжетный момент сопровождается развернутым добавлением: «правитель государства, которое теперь стало называться страна Почитания учения Будды» [9]. Контекстуальный анализ показывает, что это добавление является прагматически оправданным, поскольку оно обеспечивает читателю понимание смысловой трансформации имени и его символической функции в повествовании.

Для объяснения причин применения калькирования, опущения и лексических добавлений необходимо выйти за пределы описания отдельных примеров и рассмотреть факторы, детерминирующие переводческие решения. Указанные приемы обусловлены взаимодействием культурных, грамматических и прагматических условий межъязыковой трансляции.

Имя собственное, как отмечает И.Г. Жирова, является культурно-коннотированным компонентом, тесно связанным с историческим и социокультурным контекстом, а проблема культурной коннотации особенно актуализируется в условиях перевода и межкультурной коммуникации [10]. В романе «Путешествие на Запад» антропонимы не выполняют функцию нейтральных идентификаторов, а выступают элементами культурного кода, что требует адаптации для русскоязычной аудитории, не обладающей фоновыми знаниями китайской религиозной традиции.

Культурный фактор проявляется прежде всего в религиозной и народной семантике имен. Большинство персонажей романа связаны с буддийскими и даосскими представлениями, а также с народными мифологическими моделями. Поэтому переводчик вынужден либо сокращать имя, либо вводить дополнительные элементы, формирующие у читателя базовое представление о статусе персонажа. Например, при переводе титулатуры бодхисаттвы Гуаньинь акцентируются элементы 大慈大悲, поскольку они позволяют реконструировать смысловой образ персонажа как воплощения милосердия.

Народная культура также влияет на выбор приемов. Так, компонент 阎王 (владыка ада) в китайской традиции ассоциируется не только с властью над

загробным миром, но и с функцией суда над душами умерших. Именно поэтому переводчик добавляет слово «судьи», переводя 十殿阎王 как «Десять судей Владыки Преисподней». Такое добавление позволяет эксплицировать скрытый смысл, который подразумевается в оригинале.

Грамматический фактор определяется различием структур китайских и русских антропонимов. Китайские имена строятся преимущественно по модели препозиционной атрибуции, тогда как русская грамматическая система требует иной организации определительных компонентов. Как подчеркивают А.Г. Фомин и В.И. Чоботар, перевод имен собственных в художественном тексте требует анализа их словообразовательной структуры и способов построения, поскольку подобные единицы часто отсутствуют в словарях [11]. Например, в имени 大力天王 компоненты 大力 и 天 трансформируются в конструкцию «Небесный … Великой силы», что демонстрирует перестройку синтаксической модели имени в соответствии с нормами русского языка. Таким образом, грамматическая трансформация является не стилистическим приемом, а необходимым механизмом межъязыковой адаптации.

Прагматический фактор проявляется в тех случаях, когда переводчик вводит уточняющую информацию, отсутствующую в оригинале, но необходимую для функционального понимания текста. Так, при представлении персонажа 月宫太阴星君 переводчик добавляет пояснение «владыка Лунного дворца». С прагматической точки зрения данное решение обусловлено различием культурной информированности адресата: китайский читатель воспринимает статус персонажа как очевидный, тогда как русскоязычный читатель нуждается в эксплицитной интерпретации.

Таким образом, перевод антропонимов в романе «Путешествие на Запад» представляет собой многоуровневый процесс культурно-языковой реконструкции. Калькирование обеспечивает сохранение структурной модели имени, опущение способствует стилистической адаптации и устранению избыточности, а лексические добавления выполняют компенсаторную функцию, направленную на передачу скрытых культурных смыслов. Взаимодействие культурных, грамматических и прагматических факторов формирует целостную переводческую стратегию, обеспечивающую коммуникативную эквивалентность и функциональную адекватность русскоязычного текста.

Проведённое исследование показало, что перевод антропонимов в русскоязычной версии романа У Чэнъэня «Путешествие на Запад» представляет собой сложный многоуровневый процесс, в котором имя собственное функционирует не только как средство идентификации персонажа, но и как культурно-семиотический знак, включающий религиозные, мифологические, оценочные и сюжетно значимые компоненты. Антропонимия романа формирует особую систему смыслов, отражающую традиционную китайскую картину мира, а потому требует от переводчика не механического воспроизведения формы имени, а осознанного выбора стратегий межкультурной адаптации.

Сопоставительный анализ оригинального текста и русского перевода позволил установить, что наиболее частотными и функционально значимыми приемами передачи антропонимов являются калькирование, опущение и лексические добавления. Калькирование обеспечивает сохранение семантической структуры имени и позволяет воспроизводить его внутреннюю мотивацию, однако нередко сопровождается частичной редукцией культурных коннотаций вследствие отсутствия прямых эквивалентов религиозных и статусных терминов китайской традиции. Опущение, в свою очередь, выполняет прагматическую и стилистическую функцию, позволяя адаптировать многокомпонентные титулатуры и сложные номинативные конструкции к нормам русской художественной речи и избежать избыточной громоздкости. Лексические добавления выступают механизмом семантической компенсации, обеспечивая эксплицирование скрытых смыслов и предотвращая неверную интерпретацию антропонимов русскоязычным читателем, особенно в тех случаях, когда имя связано с буддийской космологией, народными верованиями или сюжетной символикой.

Анализ факторов, влияющих на выбор переводческих решений, подтвердил, что применение указанных приемов детерминируется взаимодействием культурных, грамматических и прагматических условий. Культурный фактор проявляется в необходимости адаптации религиозной и мифологической системы романа к иному культурному опыту адресата; грамматический фактор обусловлен различиями синтаксической организации атрибутивных конструкций в китайском и русском языках; прагматический фактор определяется стремлением переводчика обеспечить коммуникативную ясность и функциональную эквивалентность текста перевода в условиях межкультурного восприятия. Тем самым перевод антропонимов в «Путешествии на Запад» следует рассматривать как процесс реконструкции культурного смысла, а не как формальную передачу ономастической единицы.

Таким образом, цель работы достигнута, обоснована ее научная новизна. Результаты исследования подтверждают, что антропонимы романа «Путешествие на Запад» являются ключевыми носителями культурной информации и важнейшими элементами художественной структуры произведения. Переводческая практика демонстрирует устойчивую тенденцию к сочетанию сохранения оригинальной семантики с адаптацией и компенсацией культурных смыслов, что позволяет русскоязычному переводу выполнять посредническую функцию между китайской традицией и читателем иной культурной среды.

Полученные выводы могут быть использованы для дальнейшего изучения переводческой передачи китайской антропонимии, а также для разработки методических рекомендаций по переводу культурно маркированных имен собственных в художественных текстах.

Библиографический список


1. Аксенова М.В., Чарчоглян Т.Г. Дидактическая ценность романа У Чэнъэня «Путешествие на Запад» на занятиях китайским языком в вузе. *Высшее образование сегодня*. 2019; № 9: 37–40.
2. Афанасьева М.П. Анализ употребления недоговорок-иносказаний 歇后语 (сехоуюй) с именем собственным на материале китайского классического романа «Путешествие на Запад». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 2-2 (68): 73–77.
3. Фуатэ А. Перевод имен собственных на русский язык (на материале романа У Чэнъэня «Путешествие на Запад»). *Научные исследования и современное образование:* материалы научно-практической конференции. 2023: 85–87.
4. Шанвэй Л. Стратегии перевода на русский язык имен демонов в китайском классическом романе «Путешествие на Запад». *Родной язык в лингвокультурологическом аспекте*: сборник научных трудов. Смоленск: Смоленский государственный университет, 2023: 563–573.
5. Сейбель Н.Э. Ритуальные функции волос Сунь У-куна в романе У Чэнъэня «Путешествие на Запад». *Научный диалог*. 2021; № 2: 218–230.
6. 李静.《西游记》两个英译本中人名称谓的文化翻译对比. *黑河学院学报*. 2024; № 6: 121–123. (Ли Цзин. Сопоставительный анализ культурного перевода антропонимов в двух английских переводах «Путешествия на Запад». *Журнал Хэйхэского института*. 2024; № 6: 121–123).
7. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва: Альянс, 2013.
8. *现代汉语词典*. 中国社会科学院语言研究所编. 北京: 商务印书馆, 2016. (*Современный словарь китайского языка*. Института языкознания Китайской академии общественных наук. Пекин: Коммерческое издательство, 2016).
9. У Чэнъэнь. *Путешествие на Запад*. Перевод на русский язык А. Рогачева. Москва: Гос. издательство, 1957.
10. Жирова И.Г. Лингвистические проблемы ономастики: когнитивная и социокультурная знаковость имени собственного в художественном произведении. Рецензия на монографию Е.Ф. Косиченко «Имя собственное в семиотическом пространстве культуры и художественного текста». *Вопросы современной лингвистики*. 2020; № 4: 90–97.
11. Фомин А.Г., Чоботар В.И. Особенности перевода антропонимов в литературе и компьютерных играх жанра фэнтези. *СибСкрипт*. 2019; № 2 (78): 558–564.


References


1. Aksenova M.V., Charchoglyan T.G. Didakticheskaya cennost' romana U Ch`en``enya «Puteshestvie na Zapad» na zanyatiyah kitajskim yazykom v vuze. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2019; № 9: 37-40.
2. Afanas'eva M.P. Analiz upotrebleniya nedogovorok-inoskazanij 歇后语 (sehouyuj) s imenem sobstvennym na materiale kitajskogo klassicheskogo romana «Puteshestvie na Zapad». *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 2-2 (68): 73-77.
3. Fuat`e A. Perevod imen sobstvennyh na russkij yazyk (na materiale romana U Ch`en``enya «Puteshestvie na Zapad»). *Nauchnye issledovaniya i sovremennoe obrazovanie:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. 2023: 85-87.
4. Shanv`ej L. Strategii perevoda na russkij yazyk imen demonov v kitajskom klassicheskom romane «Puteshestvie na Zapad». *Rodnoj yazyk v lingvokul'turologicheskom aspekte*: sbornik nauchnyh trudov. Smolensk: Smolenskij gosudarstvennyj universitet, 2023: 563-573.
5. Sejbel' N.`E. Ritual'nye funkcii volos Sun' U-kuna v romane U Ch`en``enya «Puteshestvie na Zapad». *Nauchnyj dialog*. 2021; № 2: 218-230.
6. 李静.《西游记》两个英译本中人名称谓的文化翻译对比. *黑河学院学报*. 2024; № 6: 121–123. (Li Czin. Sopostavitel'nyj analiz kul'turnogo perevoda antroponimov v dvuh anglijskih perevodah «Puteshestviya na Zapad». *Zhurnal H`ejh`eskogo instituta*. 2024; № 6: 121-123).
7. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*. Moskva: Al'yans, 2013.
8. *现代汉语词典*. 中国社会科学院语言研究所编. 北京: 商务印书馆, 2016. (*Sovremennyj slovar' kitajskogo yazyka*. Instituta yazykoznaniya Kitajskoj akademii obschestvennyh nauk. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2016).
9. U Ch`en``en'. *Puteshestvie na Zapad*. Perevod na russkij yazyk A. Rogacheva. Moskva: Gos. izdatel'stvo, 1957.
10. Zhirova I.G. Lingvisticheskie problemy onomastiki: kognitivnaya i sociokul'turnaya znakovost' imeni sobstvennogo v hudozhestvennom proizvedenii. Recenziya na monografiyu E.F. Kosichenko «Imya sobstvennoe v semioticheskom prostranstve kul'tury i hudozhestvennogo teksta». *Voprosy sovremennoj lingvistiki*. 2020; № 4: 90-97.
11. Fomin A.G., Chobotar V.I. Osobennosti perevoda antroponimov v literature i komp'yuternyh igrah zhanra f`entezi. *SibSkript*. 2019; № 2 (78): 558-564.


*Статья поступила в редакцию 18.02.26*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-371-374

***Stepanova E.B.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: estepa@inbox.ru*
***Jing Y.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: zz987jy@mail.ru*

**EXPRESSING INFERENCE THROUGH COMPLEX SENTENCES WITH CONJUNCTIONS *POTOMU CHTO* AND *TAK CHTO*.** The article analyzes complex sentences with the conjunctions *potomu chto* ("because") and *tak chto* ("so that") that express inference, i.e., they indicate not objective causal-consecutive relations between situations, but rather that one situation served as the speaker's basis for assuming the existence of another. The objective of the article is to compare sentences with *potomu chto* and *tak chto* in order to, first, identify common features of inferential sentences that distinguish them from sentences describing objective causal-consecutive connections, and second, to highlight the specific features of expressing inference in sentences with different conjunctions. For this purpose, the features of causal-argumentative sentences identified in the literature are systematized and applied to the analysis of sentences with the conjunction *tak chto* expressing a conclusion. A comparative analysis of sentences with different conjunctions shows that the common features of inferential sentences include the type of conjunction usage, the nature of the relation between the propositions of predicative constructions, and their lexical-grammatical features. Differences between sentences with *potomu chto* and *tak chto* are related to the characteristics of the conjunctions themselves, which construct the inference differently.

*Key words:* **complex sentence, causal-consecutive relations, relations of justification and inference, epistemic usage of conjunction, subordinate clause with conjunction *potomu chto*, subordinate clause with conjunction *tak chto*, markers of conclusion**

***Е.Б. Степанова**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: estepa@inbox.ru*
***Ю. Цзин**, соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: zz987jy@mail.ru*

# ВЫРАЖЕНИЕ УМОЗАКЛЮЧЕНИЯ СЛОЖНЫМИ ПРЕДЛОЖЕНИЯМИ С СОЮЗАМИ *ПОТОМУ ЧТО* И *ТАК ЧТО*

В статье анализируются сложные предложения с союзами *потому что* и *так что*, выражающие умозаключение, т. е. указывающие не на объективные причинно-следственные отношения между ситуациями, а на то, что одна из ситуаций послужила для говорящего основанием для предположения о существовании другой. Основная задача статьи – сравнив предложения с *потому что* и *так что*, во-первых, выявить общие признаки предложений умозаключения, отличающие их от предложений, описывающих объективную причинно-следственную связь, а во-вторых, выделить особенности выражения умозаключения предложениями с разными союзами. С этой целью были систематизированы выделенные в литературе признаки причинно-аргументирующих предложений и применены к анализу предложений с союзом *так что*, выражающим вывод. Сравнительный анализ предложений с разными союзами показал, что к общим признакам предложений умозаключения относятся тип употребления союза, характер соотношения между пропозициями предикативных конструкций и их лексико-грамматические особенности. Различия между предложениями с *потому что* и *так что* связаны с особенностями самих союзов, которые по-разному строят умозаключение.

*Ключевые слова:* **сложноподчиненное предложение, причинно-следственные отношения, отношения обоснования и вывода, эпистемическое употребление союза, придаточное с союзом *потому что*, придаточное с союзом *так что*, показатели вывода**

Как известно, сложные предложения (СП) с придаточными причины делятся на собственно причинные и несобственно-причинные, или причинно-аргументирующие предложения [1]. В собственно причинных предложениях придаточная предикативная конструкция (ПК) обозначает ситуацию, которая порождает ситуацию, называемую главной ПК, см. пример из [1]:

(1) *Я надел старую шинель и взял зонтик, потому что шел проливной дождь* (Н.В. Гоголь).

Проливной дождь, о котором говорится в придаточной ПК, был непосредственной причиной поведения говорящего, описываемого главной ПК.

В причинно-аргументирующем СП придаточная ПК выражает аргумент для умозаключения, содержание которого представлено в главной ПК, см. пример из [1]:

(2) *Видимо, было смешно, потому что они начали хохотать как сумасшедшие* (М.Ю. Лермонтов).

Говорящий делает вывод, что офицерам было смешно, обосновывая его тем, что они хохотали как сумасшедшие.

Аналогичное деление можно провести и среди СП с придаточными следствия, ср. примеры (3) и (4):

(3) *Ураган ударил копытами, поднимая крутые плосколицые волны, которые одна за другой, набирая силу, гулко били в грудь шхуны, так что она удивленно подскакивала, подпрыгивала каждую секунду, будто отплясывала быстрый предсмертный танец* [2].

(4) *Окна оставались темными, так что, по-видимому, в квартире никого не было* [2].

В (3) выражаются причинно-следственные отношения между ситуациями: одна ситуация («волны били в грудь шхуны») порождает другую ситуацию («шхуна удивленно подскакивала, подпрыгивала…»), т. е. союз *так что* вводит следствие. В (4) ПК с *так что* выражает мнение говорящего («в квартире никого не было»), которое сформировалось у него на основании того, о чем говорится в главной ПК («окна оставались темными»), т. е. умозаключение, вывод.

Объектом данного исследования являются СП с союзами *потому что* и *так что*, выражающие умозаключение, т. е. аргументирующие СП типа (2) и СП со значением вывода типа (4).

Предложения такого типа отличаются особым употреблением союза, а именно – его сферой действия. Если в (1) и (3) союзы выражают смысловые отношения между пропозициями главной и зависимой ПК, т. е. употребляются пропозиционально, то в (2) и (4) валентность следствия союзов заполняет смысловой компонент 'я думаю / предполагаю', относящийся к субъективному содержанию предложения и отражающий эпистемическую оценку ситуации «офицерам было смешно» в (2) и «в квартире никого не было» в (4). В работах О.Е. Пекелис такое употребление союза рассматривается как эпистемическое [3; 4]. Интерес лингвистов к нетривиальным сферам действия союзов и, шире, коннекторов в целом в последние годы возрастает [5], поэтому анализ конструкций с нестандартным употреблением союзов является важной темой в современной лингвистике, что подтверждает актуальность нашего исследования.

Рассматриваемые в статье СП исследованы в русистике с разной степенью полноты. Причинно-аргументирующие СП описаны достаточно подробно [6], тогда как СП вывода с союзом *так что* реже привлекают к себе внимание лингвистов и, более того, не всегда отделяются от СП со значением объективного следствия. В частности, в «Русской грамматике» придаточные с *так что* характеризуются в целом как указывающие «на результат, итог, заключение, вытекающее из того, о чем говорится в главном предложении» [1, с. 594]. Последовательное противопоставление предложений со значением предметного следствия и логического вывода проводится в работах Р.М. Теремовой [7; 8], однако особенности выражения логического вывода СП с разными союзными средствами в этих работах не рассматриваются.

Цель данной статьи – сравнить аргументирующие СП с союзом *потому что* и СП вывода с союзом *так что* и выявить, с одной стороны, общие признаки предложений умозаключения, отличающие их от СП, устанавливающих объективную причинно-следственную связь между ситуациями, а с другой стороны, специфические свойства СП с разными союзами. При этом мы будем отталкиваться от признаков аргументирующих СП, выделенных в разных работах, прежде всего в [6], и, систематизируя эти признаки, и применять их к СП вывода.

Для достижения цели были сформулированы задачи: сравнить аргументирующие СП с союзом *потому что* и СП вывода с союзом *так что;* выявить, общие признаки предложений умозаключения, отличающие их от СП, устанавливающих объективную причинно-следственную связь между ситуациями; выявить специфические свойства СП с разными союзами; систематизировать признаки аргументирующих СП, выделенных в разных работах.

Научная новизна исследования состоит, во-первых, в привлечении к анализу СП с союзом *так что*, который с точки зрения возможности эпистемического употребления специально не рассматривался, а во-вторых, в системном подходе к описанию предложений умозаключения, позволяющем установить связи между СП с разными союзными средствами.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что она дополняет существующие описания функционирования союзов причины и следствия и тем самым расширяет имеющиеся представления о специфике эпистемического употребления различных союзных средств и коннекторов в целом.

Практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты могут быть использованы в учебном процессе при изучении синтаксиса современного русского языка и в практике преподавания русского языка как иностранного.

В ходе исследования используются описательный, классификационный и сопоставительный методы: выделяются и систематизируются признаки рассматриваемых СП, и на основании данных признаков проводится сопоставительный анализ предложений с разными союзами.

При описании СП символом P мы обозначаем ситуацию, которую вводит союз, символом Q – ситуацию, описываемую главной ПК предложения. Таким образом, в СП с придаточными причины и придаточными следствия эти символы имеют разное значение: в СП с придаточными причины (*Q, потому что P*) содержание вывода обозначается символом Q, а в СП с придаточными следствия (*Q, так что P*) содержание вывода – P.

Обратимся сначала к тому, как представлено умозаключение в СП с *потому что* и *так что.*

В отличие от других причинных союзов, *потому что* не может стоять в абсолютном начале СП, поэтому в предложениях с *потому что* главная ПК предшествует зависимой, см. (1) и (2). Соответственно, в причинно-аргументирующих предложениях с *потому что* сначала формулируется вывод, выражаемый главной ПК, а затем следует его обоснование, которое содержится в придаточной. См. (2): сначала делается вывод *было смешно*, а потом дается его обоснование: *они начали хохотать как сумасшедшие*.

В СП с союзом *так что* придаточная ПК также располагается после главной, см. (3) и (4). Однако сам вывод развертывается иначе: сначала в главной ПК вводится некоторая объективная ситуация, а затем в придаточной ПК формулируется умозаключение, сделанное на основании существования данной ситуации [7, с. 168]. Так, в (4) говорящий сначала сообщает, что он видел, что окна в квартире оставались темными, а потом, основываясь на этом факте, заключает, что там никого не было.

Различие в соотношении причины и следствия с главной и зависимой частями СП делает союзы *потому что* и *так что* семантическими конверсивами [9]. Отношения конверсии между союзами проявляются и в возможности преобразования причинного СП в следственное и следственного СП в причинное:

(2') *Они смеялись ка сумасшедше, так что, видимо, было смешно*.

(4') *По-видимому, в квартире никого не было, потому что окна оставались темными*.

По мнению исследователей, выбор причинной или следственной конструкции определяется степенью коммуникативной значимости ситуаций: СП с причинным союзом означает, что в фокусе внимания говорящего находится причина, тогда как СП с союзом *так что* свидетельствует о том, что внимание говорящего привлечено к следствию [8, с. 83–85; 10, с. 74]. Данное различие, по мнению Р.М. Теремовой, проявляется и в СП умозаключения: преобразование причинной конструкции в следственную при умозаключении также предполагает перенос коммуникативного акцента с обосновывающего факта на вывод из него [8, с. 84].

Таким образом, преобразование (2) в (2') и (4) в (4') сопровождается смещением коммуникативного акцента с обоснования («смеялись как сумасшедшие») на вывод («было смешно») и, наоборот, с вывода («в квартире никого не было») на обоснование («окна оставались темными»).

Различие в коммуникативном статусе обоснования и вывода, как кажется, должно фиксироваться и в семантических интерпретациях СП с *потому что* и *так что*.

Для причинно-аргументирующих СП обычно предлагается следующая семантическая интерпретация 'Из того, что P, можно сделать вывод, что Q' или 'То, что P, дает основания думать, что Q' [4]. Однако эта интерпретация не учитывает того, что данные предложения развертываются от вывода к обосновывающему его факту: более точной была бы формулировка 'Можно думать, что Q, на том основании, что P'. Предложения умозаключения с союзом *так что* развертываются в обратном направлении: от известного говорящему или наблюдаемого им факта к выводу, и их интерпретация предполагает другой порядок следования обоснования и умозаключения: 'Имеет место Q, что дает основания считать, что P'.

Е.С. Ярыгина добавляет в интерпретацию причинно-аргументирующих СП второй субъективный компонент: 'Я считаю, что [Q], потому что я знаю/вижу, что [P]' [6, с. 86]. Данная перефразировка отражает мысль автора о том, что при выражении умозаключения причинно-следственная связь устанавливается между модусными компонентами семантики предложения [6, с. 77–79]. Такой же вывод делается, в частности, в работах [11; 12].

Более сложную интерпретацию СП умозаключения дает Р.М. Теремова [7; 8]. По ее мнению, в ситуации вывода важную роль играет «исходное пресуппозиционное знание», общая посылка, отражающая знания говорящего о мире, которая помогает ему установить связь между событиями и тем самым обосновать свое умозаключение. Интерпретация, предлагаемая Р.М. Теремовой, включает это пресуппозиционное знание: 'Общеизвестно, что если А, то Б; действительно А; следовательно (я уверен, я предполагаю, что) Б' [8, с. 93]. Общую посылку включает в толкование интерпретирующих конструкций В.З. Санников [13, с. 64–65].

Мы предлагаем свои интерпретации причинно-аргументирующего СП и СП логического вывода, которые, с одной стороны, опираются на описания Е.С. Ярыгиной и Р.М. Теремовой, а с другой стороны, отражают различия между СП с причинным и следственным союзом в расстановке коммуникативных акцентов:

*Q, потому что P* = 'Я думаю/предполагаю, что имеет место Q, потому что я знаю/вижу, что имеет место P, и известно, что если имеет место ситуация типа P, то имеет место ситуация типа Q'.

См. (2): *Видимо, было смешно, потому что они начали хохотать как сумасшедшие* = 'Я предполагаю, что им было смешно, потому что я вижу, что они начали хохотать как сумасшедшие, и известно, что люди хохочут как сумасшедшие, если им смешно'.

*Q, так что P* = 'Я знаю/вижу, что имеет место Q, известно, что если имеет место ситуация типа Q, то имеет место ситуация типа P, поэтому я думаю/предполагаю, что имеет место P'.

См. (4): *Окна оставались темными, так что, по-видимому, в квартире никого не было* = 'Я видел, что окна темные, известно, что окна бывают темными, если в помещении никого нет, поэтому я предполагаю, что в квартире никого не было'.

Данные интерпретации отражают тот факт, что СП с *потому что* является аргументирующим СП, а СП с *так что* – СП (логического) вывода.

Этим можно объяснить одно из различий в употреблении между ПК с *потому что* и ПК с *так что*. Так, например, обращает на себя внимание тот факт, что ПК с *так что*, в отличие от ПК с *потому что*, легко выделяется в самостоятельное высказывание, причем обоснование выражаемого им вывода может содержаться не только в предшествующей ПК, но и в более широком контексте. См. один из примеров такой парцелляции:

(5) … *о результатах работы было напечатано сообщение […] в журнале Королевского института в 21 томе за 1826 год. В то время статьи не лежали в редакциях научных журналов по году – их было не так уж много. Так что, по-видимому, анализ был сделан в том же году* [2]. Вывод о том, когда был сделан анализ, основывается не только на том, что в то время статьи не лежали в журналах по году, но и на том, что статья вышла в 1826 году.

Частотность парцеллированных ПК с *так что*, по-видимому, связана с тем, что вывод обладает большей коммуникативной самостоятельностью по сравнению с обоснованием, которое коммуникативно подчинено другому высказыванию и обеспечивает его успешное употребление (поэтому примеров самостоятельного употребления ПК с *потому что* существенно меньше по сравнению с ПК с *так что*).

Отметим также, что примеры типа (5) сближают *так что* с показателями вывода *значит, стало быть, выходит* и др.

Итак, между СП умозаключения с союзами *потому что* и *так что* имеются различия, обусловленные неодинаковой степенью коммуникативной значимости обоснования и вывода. Вместе с тем данные СП обладают и целым рядом общих признаков.

Как отмечается в «Русской грамматике», характерным признаком причинно-аргументирующего предложения являются отношения «обратной обусловленности»: «главная часть сообщает о причине того, о чем сказано в придаточной» [1, с. 581]. См. пример (2): говорящий делает вывод о причине («было смешно»), которую он восстанавливает на основе наблюдаемого следствия («они начали хохотать как сумасшедшие»).

С нашей точки зрения, содержание вывода при «обратной обусловленности» можно охарактеризовать шире, как фактор, обусловливающий другую ситуацию. Дело в том, что вывод может устанавливать не только собственно причину (ситуацию, создающую данную ситуацию), но и условие возникновения рассматриваемой ситуации:

(6) *Видимо, там очень тепло, потому что Маша все время ходит купаться.*

Очень теплая погода (Q) не создает ситуацию P («Маша все время ходит купаться»), а скорее благоприятствует ее реализации, т. е. вывод делается не о причине, а об условии осуществления ситуации, обозначаемой ПК с *потому что*. Таким образом, отношения «обратной обусловленности» означают, что содержанием вывода является обусловливающий фактор, а в качестве обоснования используется его следствие.

Предложения логического вывода также могут выражать вывод о факторе, обусловливающем обсуждаемую ситуацию: о причине или об условии ее существования, ср. примеры (4) и (7):

(7) *Мы ожидаем тяжелой игры против сложного соперника. Они сыграли вничью с «Локомотивом», затем одержали две победы, так что они в хорошей форме* [2].

В (4), как и в (2), говорящий наблюдает следствие (темные окна), на основании которого он высказывает предположение о причине («в квартире никого не было»); в (7) вывод говорящего о том, что спортсмены в хорошей форме (P), обосновывается результатами проведенных ими матчей (Q), при этом данный вывод формулирует не причину Q, а скорее условие, которое делает ситуацию Q возможной (хорошая форма спортсменов способствует удачному проведению матчей, а не создает его).

Вместе с тем выражение умозаключения необязательно предполагает «перестановку» обусловливающего фактора и его следствия, при которой придаточное причины обозначает следствие ситуации, описываемой главной ПК, а придаточное следствия – ее причину (условие). Обоснование и вывод могут выражаться и при стандартном («прямом») соотношении главной и зависимой ПК с обусловливающим фактором и его следствием. В таком случае содержанием вывода может стать следствие наблюдаемой или известной говорящему ситуации, описываемой другой ПК.

Вывод о следствии может выражаться и СП с *потому что*, и СП с *так что*:

(8) *Знать Пушкина необходимо, потому что он нам дает утешительнейшее знание сил нашего народа* (А. Луначарский) (пример из [1]).

(9) *Насколько я знаю, Нильсон сейчас в Ярославле, так что, судя по всему, в ЦСКА его не будет* [2].

В (8) говорящий, выражая мысль о необходимости знать Пушкина (Q), аргументирует ее тем, что великий русский поэт дает нам утешительнейшее знание сил нашего народа (P), при этом Q является следствием P (из P следует, что знать Пушкина необходимо). В (9) ситуация «Нильсон сейчас в Ярославле» (Q) влечет за собой ситуацию «его не будет в ЦСКА» (P), т. е. говорящий также делает вывод о следствии.

Итак, СП умозаключения с союзами *потому что* и *так что* делятся на две группы: одни выражают вывод о факторе, обусловливающем некоторую ситуацию (о ее причине или условии), другие – вывод об обусловленном этим фактором следствии. А это, в свою очередь, означает, что СП второй группы по характеру смысловых отношений между пропозициями главной и зависимой ПК не отличаются от СП, выражающих объективные причинно-следственные отношения между ситуациями: и в тех, и в других реализуются отношения прямой обусловленности, ср. примеры (1) и (8) с союзом *потому что* и (3) и (9) с *так что*. В таком случае значение умозаключения должно поддерживаться специальными языковыми средствами (которые могут присутствовать и в СП первой группы, но там они необязательны).

Языковые показатели аргументирующих СП описываются в работе Е.С. Ярыгиной [6]. Многие из них используются и в СП вывода. Рассмотрим их более подробно.

Вывод отличается от следствия тем, что это субъективное мнение говорящего. Вывод не сочетается со знанием – информацией, истинность которой установлена говорящим. Именно поэтому СП (10) и (11) не могут выражать умозаключение: в качестве следствия в данных СП выступает верифицированный факт («говорящий опоздал на лекцию»):

(10) *Я опоздал на лекцию, потому что автобус пришел не по расписанию.*

(11) *Автобус пришел не по расписанию, так что я опоздал на лекцию.*

Таким образом, показателями того, что СП с *потому что* или *так что* выражает умозаключение, могут служить языковые средства, сигнализирующие о том, что ПК, предназначенная для выражения следствия, передает мнение говорящего. Об этом же пишет и Е.С. Ярыгина: «“прочитывание” синтаксической структуры СПП как причинно-аргументирующей зависит от маркированного модуса мнения в главном предложении» [6, с. 118]. Как считает автор, модус мнения может имплицироваться предикатами определенного типа (например, оценочными) или выражаться эксплицитно: модальными словами в составе предиката, вводно-модальными словами или модальными частицами, а также модальными формами глагола: формами будущего времени, ирреальных наклонений или инфинитивом [6, с. 119–127].

Попытаемся обобщить наблюдения Е.С. Ярыгиной и применить их к СП вывода.

Е.С. Ярыгина относит к показателям мнения предикаты оценки и качества [6, с. 119–127]. Мы формулируем этот признак шире: маркером мнения может служить само **пропозициональное содержание** главной ПК в аргументирующем СП и зависимой ПК в СП вывода, а именно – наличие в этой ПК логической пропозиции.

По определению Т.В. Шмелевой, в отличие от событийных пропозиций, которые «портретируют» действительность, логические пропозиции «представляют результаты умственных операций и сообщают о некоторых установленных признаках, свойствах, отношениях» [14, с. 12]. Предикаты логических пропозиций выражаются преимущественно существительными и прилагательными и в большинстве случаев характеризуют объект или ситуацию, наделяя их некоторым постоянным качеством или оценивая их по некоторому параметру. Например, в предложении *Тигр – хищник* классу животных приписывается признак «быть хищниками», а в предложении *Наша Таня – красавица* конкретной девушке приписывается признак «быть красавицей». Как результат мыслительной деятельности говорящего логическая пропозиция составляет содержание его мнения, поэтому следствие при наличии данной пропозиции «прочитывается» как вывод. См. примеры:

(12) *Фестиваль очень важен, потому что дает новые впечатления, зрители видят новые формы* [2].

(13) *Китай – это крупный и достаточно быстро растущий, в отличие от Европы, рынок, так что он перспективен для любых нефтедобывающих компаний* [2].

Оба СП выражают умозаключение: (12) о том, что фестиваль очень важен, (13) – о том, что Китай перспективен для нефтедобывающих компаний. Таким образом, ПК, имеющая логическую пропозицию, обозначает вывод.

На мнение (а значит, и на вывод) может указывать и эксплицитное выражение некоторых смыслов, относящихся к **субъективному содержанию предложения**: к его актуализационному и прагматическому компонентам.

Так, маркерами мнения могут служить лексические и грамматические показатели ирреальной модальности, которые представляют ситуацию не как имеющую место в действительности, а как возможную, необходимую, желательную и т. д. В этой роли могут выступать модальные глаголы, прилагательные или наречия (предикативы), формы ирреальных наклонений и будущего времени глагола, инфинитивные конструкции [6, с. 119–124].

Связь показателей модальности с выражением мнения очевидна. Во-первых, сама модальная оценка ситуации – это мнение говорящего о том, что данная ситуация возможна, необходима и т. д., а во-вторых, ирреальная ситуация не может быть верифицирована. Неверифицируемыми являются и события, помещенные в план будущего.

См. в качестве примера (11). Если заменить в зависимой ПК этого предложения форму прошедшего времени глагола формой сослагательного наклонения (см. (14)) или переместить события в план будущего (см. (15)), то опоздание говорящего станет гипотетическим, и вместо факта будет выражаться мнение говорящего, т. е. вывод, сделанный им на основании его знаний или представлений:

(14) *Автобус пришел не по расписанию, так что я опоздал бы на лекцию (если бы сел на него);*

(15) *Автобус придет не по расписанию, так что я опоздаю на лекцию (если сяду на него).*

В обоих случаях зависимая ПК означает ‘поэтому я думаю, что я опоздал бы / опоздаю на лекцию’.

Модальные показатели и формы сослагательного наклонения и будущего времени маркируют мнение и в аргументирующем СП, и в СП вывода, ср. (14) и (16), в которых на мнение указывает форма сослагательного наклонения:

(16) *Чичиков и руками и ногами шлепнулся в грязь. Селифан лошадей, однако ж, остановил, впрочем, они остановились бы и сами, потому что были сильно изнурены* (Н.В. Гоголь) (пример из [6]).

ПК *они остановились бы и сами* выражает мнение говорящего, сформировавшееся у него на основе наблюдаемого им состояния лошадей. Отметим, что при замене формы сослагательного наклонения формой прошедшего времени (*они остановились сами, потому что были сильно изнурены*) мнение становится фактом, что исключает аргументирующее понимание СП.

См. также примеры (8) и (17), (18) и (19):

(17) *Ремонтные работы в ванной делаются на продолжительное время, так что подойти к данному процессу нужно со всей ответственностью* [2].

(18) *Без человека в космосе не обойтись, потому что во многих случаях глаз профессионала может увидеть гораздо больше, чем самый умный прибор* [2].

(19) *Пробы – часть моей работы. Тем более что сейчас институт продюсерства становится жестче, так что без проб не обойтись* [2].

В (8) и (17) вывод говорящего содержит лексические показатели модальной оценки: слова *необходимо* и *нужно*; в (18) и (19) модальная оценка выражается инфинитивной конструкцией *без X-а не обойтись*. Во всех примерах ПК с модальной оценкой эксплицирует мнение говорящего, основанное на том, о чем сообщает соседняя ПК.

Показателями мнения являются также единицы, эксплицирующие смыслы, входящие в прагматический компонент субъективного содержания предложения, а именно – эпистемическую оценку передаваемой информации (именно с этой оценкой и связан по смыслу союз). Это эпистемические показатели *очевидно*, *по-видимому*, *видно*, *видимо*, *надо полагать*, *наверное*, *должно быть*, *скорее всего*, *похоже*, *судя по всему*, *вероятно*, *верно*, *может быть* и др. Данные единицы вводят мнение говорящего (как правило, недостоверное), сформировавшееся у него на основе известных или наблюдаемых им фактов (см. интерпретацию эпистемических показателей в работах [15; 16]). В работах по эвиденциальности они рассматриваются как показатели одного из эвиденциальных значений – инференциальности (т. е. логического вывода из наблюдаемых обстоятельств) [17, с. 85–103]). И роль этих единиц в выражении отношений обоснования и вывода неоднократно отмечалась исследователями [1; 12; 18; 8; 6].

Эпистемические показатели выполняют в СП умозаключения две функции.

В СП, в которых уже имеются маркеры умозаключения, эпистемические единицы указывают на недостоверный вывод. См. примеры (6) *Видимо, там очень тепло, потому что Маша все время ходит купаться* и (4) *Окна оставались темными, так что, по-видимому, в квартире никого не было*: первое понимается только как аргументирующее, а второе – как выражающее вывод, потому что в них представлены отношения «обратной обусловленности». *Видимо* и *по-видимому* в данном случае можно опустить, и это не повлияет на общее значение СП.

Если СП допускает две интерпретации – причинно-следственную и аргументирующую, эпистемический показатель, помимо недостоверности информации, маркирует и само умозаключение:

(20) *Автобус пришел не по расписанию, так что профессор опоздал на лекцию.*

Для данного СП наиболее естественной является причинно-следственная интерпретация («опоздание автобуса привело к опозданию профессора»), однако его можно понять и как умозаключение (‘поэтому я думаю, что профессор опоздал на лекцию’). Введение эпистемического показателя в главную ПК делает второе понимание единственно возможным, и эпистемический показатель для такого понимания становится обязательным:

(20’) *Автобус пришел не по расписанию, так что профессор, скорее всего, опоздал на лекцию*

Отметим также, что в отличие от союзов *если*, *раз*, *поскольку*, *так как* и некоторых других, которые тоже допускают эпистемическое употребление [4, с.

87–93], союзы *потому что* и *так что* не сочетаются со специализированными показателями вывода *следовательно*, *значит*, *стало быть*:

(2) **Значит, было смешно, потому что они начали хохотать как сумасшедшие.*

(4) ??*Окна оставались темными, так что, следовательно, в квартире никого не было.*

Вместе с тем *так что*, в отличие от *потому что*, может сочетаться с менее грамматикализованными показателями вывода *выходит* и *получается*. Как правило, совместное употребление данных единиц встречается при парцелляции ПК с *так что*, но, судя по данным Национального корпуса русского языка [2], оно возможно и в СП:

(21) *Вчера озеленители московские прибежали. «Караул! […] Зарастает народная тропа к памятнику Пушкину. Она у нас по скверику пролегала, так что, выходит, мы за нее и в ответе…»* [2].

(22) *Старшим мужчиной в семье был ВИ; он прочел множество книг о ведении сельского хозяйства, так что, получается, именно он и должен был сделаться сельским капиталистом* [2].

Вводные слова *выходит* и *получается* подчеркивают значение логического вывода, выражаемого ПК с *так что*.

Итак, анализ СП умозаключения позволяет сделать следующий вывод: СП с союзами *потому что* и *так что* имеют и общие признаки, и различия.

Сходство данных предложений объясняется тем, что значение умозаключения накладывает отпечаток и на тип употребления союза, и на характер соотношения между пропозициями ПК, и на лексико-грамматический состав ПК. При умозаключении союз связывает по смыслу пропозицию одной из ПК с эпистемической установкой ‘я думаю/предполагаю’, в результате чего между ПК могут выражаться отношения «обратной обусловленности», а ПК, к которой относится эпистемическая установка, может иметь в своем составе специальные показатели мнения.

Различия между СП с союзами причины и следствия объясняются особенностями самих союзов, которые по-разному развертывают умозаключение: от вывода к его обоснованию (*потому что*) или от обоснования к выводу (*так что*). Это различие мы попытались отразить в предложенных в статье семантических интерпретациях аргументирующих СП и СП со значением вывода.

Реализованный в статье подход к описанию СП с разными союзами может быть применен и к анализу предложений, выражающих другие типы отношений обусловленности.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну. Работа может представлять интерес для лингвистов как в теоретическом, так и в практическом плане, а также для преподавателей русского языка и русского языка как иностранного.

Библиографический список


1. Шведова Н.Ю. Русская грамматика. *Синтаксис*. Москва: Наука, 1980; Т. 2.
2. *Национальный корпус русского языка.* Available at: https://ruscorpora.ru/
3. Пекелис О.Е. *Иллокутивное употребление союзов*. 2013. Available at: http://rusgram.ru/new/chapter/multicl/illocutive_clauses/#label_toc339026231
4. Пекелис О.Е. Причинные придаточные. *Материалы к Корпусной грамматике русского языка*. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2017: 55–131.
5. Кобозева И.М., Крюкова А.И., Сердобольская Н.В. *Связь пропозициональных единиц в предложении и в тексте:* сборник тезисов. Москва: Буки Веди, 2023.
6. Ярыгина Е.С. *Синтаксис аргументативного дискурса*: монография. Москва: Юстицинформ, 2018.
7. Теремова Р.М. Конструкции логического вывода в зеркале теории познания. *Лингвистическая парадигма конца XX века:* сборник статей в честь профессора С.Г. Ильенко. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 1998: 166–172.
8. Теремова Р.М. *Функциональная грамматика: блок обусловленности в современном русском языке*: монография. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.
9. Апресян В.Ю., Пекелис О.Е. *Подчинительные союзы*. 2012. Available at: http://rusgram.ru/Подчинительные_союзы#21
10. Черемисина М.И., Колосова Т.А. *Очерки по теории сложного предложения.* Новосибирск: Наука, 1987.
11. Разлогова Е.Э. Эксплицитные и имплицитные пропозициональные установки в причинно-следственных и условных конструкциях. *Логический анализ языка. Знание и мнение*. Москва: Наука, 1988: 98–107.
12. Михеев М.Ю. *Речевой акт обоснования и причинное отношение: семантика и прагматика.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1990.
13. Санников В.З. *Русский синтаксис в семантико-прагматическом пространстве*. Москва: Языки славянских культур, 2008.
14. Шмелева Т.В. *Семантический синтаксис*: текст лекций. Красноярск: КГУ, 1988.
15. Яковлева Е.С. *Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени, восприятия)*. Москва: Гнозис, 1994.
16. Иоанесян Е.Р. Классификация ментальных предикатов по типу вводимых ими суждений. *Логический анализ языка. Ментальные действия.* Москва: Наука, 1993: 89–95.
17. Храковский В.С. *Эвиденциальность в языках Европы и Азии. Сборник статей памяти Н.А. Козинцевой.* Санкт-Петербург: Наука, 2007.
18. Новикова А.С. *Отношения вывода и средства их оформления в современном русском языке.* Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2015.


References


1. Shvedova N.Yu. Russkaya grammatika. *Sintaksis*. Moskva: Nauka, 1980; T. 2.
2. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: https://ruscorpora.ru/
3. Pekelis O.E. *Illokutivnoe upotreblenie soyuzov*. 2013. Available at: http://rusgram.ru/new/chapter/multicl/illocutive_clauses/#label_toc339026231
4. Pekelis O.E. Prichinnye pridatochnye. *Materialy k Korpusnoj grammatike russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2017: 55-131.
5. Kobozeva I.M., Kryukova A.I., Serdobol'skaya N.V. *Svyaz' propozicional'nyh edinic v predlozhenii i v tekste:* sbornik tezisov. Moskva: Buki Vedi, 2023.
6. Yarygina E.S. *Sintaksis argumentativnogo diskursa*: monografiya. Moskva: Yusticinform, 2018.
7. Teremova R.M. Konstrukcii logicheskogo vyvoda v zerkale teorii poznaniya. *Lingvisticheskaya paradigma konca XX veka:* sbornik statej v chest' professora S.G. Il'enko. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, 1998: 166-172.
8. Teremova R.M. *Funkcional'naya grammatika: blok obuslovlennosti v sovremennom russkom yazyke*: monografiya. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2017.
9. Apresyan V.Yu., Pekelis O.E. *Podchinitel'nye soyuzy*. 2012. Available at: http://rusgram.ru/Podchinitel'nye_soyuzy#21
10. Cheremisina M.I., Kolosova T.A. *Ocherki po teorii slozhnogo predlozheniya*. Novosibirsk: Nauka, 1987.
11. Razlogova E.`E. `Eksplicitnye i implicitnye propozicional'nye ustanovki v prichinno-sledstvennyh i uslovnyh konstrukciyah. *Logicheskij analiz yazyka. Znanie i mnenie*. Moskva: Nauka, 1988: 98-107.
12. Miheev M.Yu. *Rechevoj akt obosnovaniya i prichinnoe otnoshenie: semantika i pragmatika*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1990.
13. Sannikov V.Z. *Russkij sintaksis v semantiko-pragmaticheskom prostranstve*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2008.
14. Shmeleva T.V. *Semanticheskij sintaksis*: tekst lekcij. Krasnoyarsk: KGU, 1988.
15. Yakovleva E.S. *Fragmenty russkoj yazykovoj kartiny mira (modeli prostranstva, vremeni, vospriyatiya)*. Moskva: Gnozis, 1994.
16. Ioanesyan E.R. Klassifikaciya mental'nyh predikatov po tipu vvodimyh imi suzhdenij. *Logicheskij analiz yazyka. Mental'nye dejstviya*. Moskva: Nauka, 1993: 89-95.
17. Hrakovskij V.S. *`Evidencial'nost' v yazykah Evropy i Azii. Sbornik statej pamyati N.A. Kozincevoj.* Sankt-Peterburg: Nauka, 2007.
18. Novikova A.S. *Otnosheniya vyvoda i sredstva ih oformleniya v sovremennom russkom yazyke.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2015.


*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 811.161.1'27 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-374-378

***Khomutnikova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Teaching Humanities, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@mail.ru*

***Yemanova S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy and Methods of Teaching Humanities, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: sv_eman@mail.ru*

**THE IMPACT OF INTERNET MEMES ON THE FORMATION OF SPEECH CULTURE AMONG RUSSIAN SPEAKERS.** The article examines the influence of memes on the state of the language culture of native speakers of the Russian language. Based on the analysis of Russian publications on the problem, the dialectical nature of Internet memes as a special kind of phenomena of the digital communication era has been identified and systematized. The mechanisms of linguistic processes initiated by memes (hybridization, the formation of erratives, secondary genres of speech, the emergence of neologisms) are investigated. The effects of degradation introduced into the Russian language by memes (reduction of discourse, erosion of speech norms, reduction of stylistic register, manipulative possibilities of memes) are also analyzed. The importance of memes as an adaptive tool used by language in order to adapt to the digital environment is emphasized; it is argued

that the creative and destructive nature of memes is dialectical. The formation of high digital and linguistic competence, which would allow Internet users to master the discourse brought by memes critically, is recognized as a key task. The prospects for further research on the influence of Internet memes on the formation of linguistic culture are revealed.

*Key words:* **internet meme, language development, language degradation, hybridization, errative, language norm, digital discourse, linguistic creativity, manipulation**

***Е.А. Хомутникова,*** *канд. филол. наук, доц., ФГБУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, E-mail: 7878@mail.ru*
***С.В. Еманова,*** *канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и методики обучения гуманитарным дисциплинам, ФГБУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, E-mail: sv_eman@mail.ru*

# ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается влияние мемов на состояние культуры речи носителей русского языка. На основе анализа отечественных публикаций по проблеме выявлена и систематизирована диалектическая природа интернет-мемов как особого рода феноменов эпохи цифровой коммуникации. Исследуются механизмы лингвистических процессов, инициированные мемами (гибридизация, формирование эрративов, вторичных жанров речи, возникновение неологизмов). Анализируются и эффекты деградации, привносимые в русский язык мемами (редукция дискурса, эрозия речевых норм, снижение стилистического регистра, манипулятивные возможности мемов). Подчеркивается значение мема как адаптивного инструмента, к которому прибегает язык в целях адаптации к условиям цифровой среды; утверждается, что созидательная и разрушительная сущность мемов носит диалектический характер. Признается в качестве ключевой задачи формирование высокой цифровой и лингвистической компетенции, которая позволила бы пользователям Интернета осваивать дискурс, привносимый мемами, критически. Выявлены перспективы дальнейших исследований влияния интернет-мемов на формирование языковой культуры.

*Ключевые слова:* **интернет-мем, развитие языка, деградация языка, гибридизация, эрратив, языковая норма, цифровой дискурс, лингвокреативность, манипуляция**

Язык всегда был динамичной системой, он развивался в ответ на изменения, происходящие в обществе. Появление Интернета и развитие социальных сетей повлияло на языковую среду, сделав ее еще более динамичной. Новые формы и способы коммуникаций появляются теперь ежедневно.

Интернет произвел революцию в способах коммуникации, породив новые лингвистические явления и феномены. Интернет-мемы называют одним из наиболее интересных продуктов цифровизации общества. Интернет-мем есть такая единица информации (изображение, видео или текст), которая стремительно распространяется в Сети, зачастую изменяясь и адаптируясь под влиянием разных контекстов своего применения. Он представляет собой изображение, сопровождаемое текстом, получающее распространение в Интернете и несущее какую-либо конкретную информацию. Мем – популярный феномен для современной культуры.

Мем – особая единица, существование которой становится возможным только через репликацию и адаптацию в условиях информационной среды. Если биологическими и медийными метафорами («вирус», «ген») было выведено общее понимание мема как культурного феномена, то анализ мема с точки зрения лингвистики позволяет открыть его внутреннее содержание, осуществляющее воздействие на язык.

Будучи продуктом Интернета и цифровизации, мемы выходят из сферы развлекательного, оказывая влияние и на сам язык: формируются новые выражения и слова, особые грамматические конструкции. Однако вместе с преобразующим язык потенциалом интернет-мемы представляют опасность: они влияют и на процессы деградации языка, эрозию языковых норм, снижают культуру коммуникаций. Сторонниками первого подхода мем рассматривается в виде ресурса развития языка (Крылов [1], Советникова [2], Актай, Куц [3]), они видят в мемах потенциал лингвокреативности, своего рода лабораторию для словотворчества и появления неологизмов.

Сторонники второго подхода (Бочаров, Демидов [4]; Бубнова [5]) указывают на риски деградации языка, которые приносят с собой мемы посредством нарушения языковых норм, снижения стилистического регистра. Таким образом, мем и его влияние на язык имеют диалектический характер: он одновременно преобразует языковые средства и разрушает их, адаптируя язык к цифровизации среды, где скоростная реакция и насыщенность эмоцией ставятся выше, чем языковая точность и сложность эстетики высказывания. Все вышеизложенное и определят актуальность темы нашего исследования.

Цель настоящей статьи – выявить и проанализировать диалектику характера влияния интернет-мемов на формирование языковой культуры человека, систематизировать созидательные и негативные эффекты мемов на русский язык.

Задачи исследования:

1) проанализировать основные существующие подходы в науке к определению природы интернет-мема в культурологи и лингвистике;

2) изучить и систематизировать механизмы, которыми характеризуется позитивное влияние интернет-мемов на языковую культуру (создание новых жанров речи, неологизация, гибридизация);

3) выявить и определить негативное влияние мемов, связанное с речевыми манипуляциями, эрозией языковых норм, а также с редукцией дискурса;

4) провести исследование, направленное на оценку использования мемов студентами и преподавателями ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»;

5) сформулировать тезис об адаптивном влиянии мемов на культуру речи в условиях цифровой коммуникации, а также предложить практические рекомендации, связанные с дальнейшим развитием цифровой лингвистической и культурной компетенции.

Научная новизна исследования заключается в следующем: анализ и синтез современных российских исследований позволяет концептуализировать феномен мема в виде диалектического единства преобразующих и негативных механизмов, позволяющих языковой культуре адаптироваться к цифровой среде и ее условиям; проведена систематизация лингвистических процессов, которые инициируются мемами: как факторы развития языка проанализированы неологизация и гибридизация, а как факторы языковой контролируемой деградации рассмотрены редукция дискурса и эрозия языковых норм; переосмыслено практическое значение интернет-мемов, которые представлены не только объектом лингвистического описания, но и в качестве того инструмента, который требует от носителей языка развития особой критической компетентности.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что проведено исследование языковой динамики, воплощенной в интернет-мемах, в условиях современной цифровой эпохи. Результаты исследования важны для интернет-лингвистики, вносят свой вклад и в медиалингвистику, теорию коммуникации, поскольку в настоящей статье конкретизируются механизмы, благодаря которым поликодовые цифровые феномены влияют на языковую систему и культуру речи.

Практическая значимость результатов исследования заключена в возможности их применения в образовательном пространстве при разработке учебных курсов современного русского языка, для развития медиаграмотности и критического мышления у школьников и студентов; в методике преподавания русского языка как иностранного в целях объяснения новых тенденций в живом языке; в практике мероприятий по медиапросвещению молодежи, а также при создании рекомендаций для интернет-пользователей по критичному и осознанному взаимодействию с мем-культурой.

Понятие «мем» было введено в научный оборот исследователем Ричардом Докинзом, который под словом «мем» предложил понимать особый «ген культуры» – ту информационную единицу, которая реплицируется путем имитации [6]. Несмотря на то, что аналогия Докинза апеллирует к биологическим терминам, она задала вектор изучения мемов с точки зрения лингвистики. В дальнейшем рассматривал мем как «медиа-вирус» Дуглас Рашкофф: медиа-вирусы в инфосфере распространяются так же, как распространяются в организме-хозяине вирусы биологические. «Питательной средой» мема выступает изобретение или какое-то событие, система идей или технология, визуальный образ, знаменитая личность и стиль ее одежды, научная теория и многое другое, что способно привлечь интерес у пользователей Интернета [7].

Современная лингвистика мем рассматривает все чаще как поликодовый (креолизованный) текст, чья целостность формируется путем смешения как вербального, так и невербального компонента (аудиальной или визуальной составляющей) [8]. Проведение семиотического анализа, по мнению С.В. Канашиной, позволяет обнаружить в меме определенный знак, к чьим характеристикам автор относит прежде всего иконичность (свойство, при котором смысл воспроизводится формой выражения), а также способность мема эволюционировать в сторону симулякра или символа до состояния, когда теряется прямая связь с референтом. Подвижность природы мема С.В. Канашина называет основой его смыслового и креативного потенциала [8].

Н.К. Михайловой выделяются следующие свойства, характерные для мемов из Интернета: высокая скорость их распространения, ничем не ограниченное тиражирование, мем предполагает дальнейшее редактирование, популярность с переходом из цифровой среды в живую речь, прецедентность,

способность к воспроизведению в различных контекстных условиях, экспрессивность и краткость [7].

А.И. Советникова понимает мем в качестве прецедентного феномена, который, согласно критериям Ю.Н. Караулова (известность определенному кругу лиц, воспроизводимость, значимость), есть элемент культурного кода определенных социальных групп (чаще всего мемы использует в общении молодежь). При этом, по словам А.И. Советниковой, влияние мемов сильное, но недолгое. Автор называет мемы «слабыми текстами» [2]. Сочетание устойчивого шаблона и меняющегося содержательного наполнения дает мему силу для проявления себя как инструмента языковой динамики.

Мем – это также и элемент эволюции языка, расширения языковых ресурсов в целях решения иных задач коммуникации. Здесь наиболее очевиден вклад мемов в содержание взрывного словотворчества. Мемы производят неологизмы чаще всего при помощи механизма гибридизации, когда происходит скрещивание различных элементов, не всегда осознанное, но чаще игровое по своей природе. Процесс гибридизации подробно рассматривается в исследовании А.М. Актай, где выделяются фонетико-графические и лексические гибриды, на основе которых возникают мемные неологизмы [3].

Исследователи рассматривают два типа: морфологическая и семантическая гибридизация с элементами переосмысления. Морфологическая предполагает встраивание англоязычной основы в русское словообразование. К ней авторы относят мемы типа «байтить», «кринжануть», «рофлить», которые образованы, согласно модели разговорного языка, суффиксальным способом, что задает мему экспрессивный и неформальный регистр [3]. Семантическая гибридизация с элементами переосмысления реализуется в том случае, когда мем наделяет существующее ранее слово новыми, зачастую ироничными смыслами. Например, «жизненная ситуация» превращается в «жизу», обрастая новыми значениями уже в контексте культуры мемов [2].

Появление новых способов использования существующего языка – это тоже часть его генезиса. Мемами здесь создаются новые языковые правила. Одним из наиболее ярких явлений, которыми манифествовали мемы в языковой культуре, был так называемый «падонкафский язык», основанный на феномене намеренности орфографических искажений. От наследия этого языка в мем-культуре остались слова с искажениями: «превед», «аффтар жжот» и др. По словам А.И. Советниковой, подобные искажения есть те устойчивые метки, которые указывают на иронию, одновременно на принадлежность слова к цифровому пространству, а также имитируют устную спонтанность речи. В этом случае мемы есть яркий образец существования иной ситуативной субкультурной нормы [2].

Зачастую мем проявляет себя, будучи, в сущности, интертекстуальным явлением, в виде вторичного жанра, пересказывающего в ироническом ключе первичные устойчивые высказывания. С.А. Максимовой на примере мемов из новостей показывается, как мем добавляет к фактологическому ядру заметки авторскую рамку модальности, например, сарказм, иронию или оценку, что в совокупности оказывает влияние на восприятие информации под другим углом [9]. Тогда мем выступает в роли компактного механизма, влияющего на уровень рефлексии и медийной критики.

Следует отметить и то, что процесс появления мемов и их декодирования в медийной культуре оказывает влияние на лингвистическую креативность. Анализируя изменения мема «Наташ, вставай», Ю.В. Крылов подчеркивает, что жизнеспособность этого мема может быть связана с талантом его создателей адаптировать мем как шаблон под другие контексты, что демонстрирует возможности мема, преобразующего контексты и самого себя в процессе лингвистической креативности. Постоянство игры формы с содержанием держит всю систему языка в тонусе, возобновляя внимание носителей языка к возможностям собственной речи в ее метаязыковых контекстах [1].

Однако креативные свойства мемов имеют и оборотную сторону: те же самые механизмы, которыми обеспечивается развитие языка, могут вести к его упадку и деградации при определенных условиях. Так, многие авторы (Советникова [2], Бубнова [5], Бочаров, Демидов [4]) выражают обеспокоенность обратной стороной лингвистической креативности, которой характеризуются мемы, а именно тем, что мемы угрожают существованию самой языковой нормы и языковой культуры, в чем проявляется деградационная сущность мема, который сознательно искажает нормативный язык.

Опасность мема не в том, что это искажение фактически происходит, а в том, что за счет природы мема происходит эстетизация подобных намеренных ошибок, которые затем тиражируются массово за счет медийного цифрового пространства. Когда намеренно ложное написание слов (например, «пашол») становится широко популяризуемым и узнаваемым, получает поощрение пользователей Интернета, находящих искажения смешными, тогда даже самый «безобидный» мем подрывает устои кодифицированных языковых норм. Особенно опасно это воздействие мемов на подростковую и юношескую аудиторию в силу того, что этот сегмент общества имеет несформированные орфографические личные навыки, а значит, грань между невежеством и языковой игрой становится зыбкой.

Лаконичность мема является одним из его базовых свойств. Эта вынужденная краткость редуцирует сложные смысловые построения до уровня бинарных шаблонов и клише. Языковые нюансы, парадоксы, диалектика рассуждения – все это сводится мемом в емкий слоган, яркий образ. И.А. Бубнова пишет, что широкая популяризация мемов не только трансформирует речь, но и деструктивно влияет на структуры самого мышления, приучая его к восприятию упрощенных, клишированных образов. Следовательно, снижаются когнитивные способности личности в работе с развернутыми и сложными логическими конструкциями [5].

Наибольшая опасность, которую могут представлять мемы, в том, что они могут быть использованы как оружие манипуляции. Д. Рашкофф первым предложил концепцию «медиавируса». Мем идеально подходит, по словам А.Б. Бочарова и М.О. Демидова, для упрощения сложных социальных или политических нарративов, а также для их поляризации [4]. Виральность мемов, их способность к созданию простых ассоциативных цепочек и эмоциональная заразительность делают мемо-сферу универсальным средством для ведения информационных войн [10]. В таком контексте мем выходит из поля лингвистической и культурологической критики, становясь орудием эмоционального заражения. Это может обратиться в прямую угрозу сферы социальной публичности, подменять эмоциональным содержанием рациональность дискуссий.

Обращение аудитории к мемному дискурсу, постоянное взаимодействие с мемами, которые характеризуются сниженной лексикой, эрративами и жаргонизмами, влияет на общий уровень и жизнеспособность стилистического барье-

Таблица 1

Диалектика влияния интернет-мема на формирование языковой культуры

| Критерий влияния | Созидательные аспекты | Деструктивные аспекты | Диалектика и примеры |
|---|---|---|---|
| Уровень лексики | Неологизация и гибридизация:<br>– морфологическая («кринж», «рофлить»);<br>– семантическая («жиза»).<br>Расширение словаря, отклик на новые явления | Эрозия нормы и эрративы:<br>– намеренность искажения («аффтар»);<br>– эстетизация речевой ошибки.<br>Подрыв авторитетности кодифицированных норм языка | Игра с формой приводит к различным последствиям. Неологизм – это «кринж», а антинорма – это «пашол». Адаптация языка происходит путем появления новой лексической нормы и разрушения старых |
| Уровень стилистики и жанра | Появление вторичных жанров речи: мем как сатирический комментарий и как инструмент оживления метаязыковой рефлексии. Приводит к обогащению коммуникативной палитры в условиях цифровой среды | Клиширование и редуцирование дискурса:<br>– сведение к простым шаблонам сложных смыслов;<br>– диглоссия (снижение регистра по стилистике).<br>Обеднение речи, трудности в формальной коммуникации | Использование мема зависит от компетенции носителя языка: «Наташ, вставай!» может быть использован и для тонкой иронии, и в качестве заменителя какой-либо собственной мысли |
| Уровень коммуникации | Помогает в быстрой адаптации в речевой культуре, выступает маркером «свой-чужой» в интернет-общении | Инструмент эмоционального заражения и манипуляции. Упрощает сложные смыслы, подменяет рациональную дискуссию эмоциональной реакцией. Дает угрозу информационной безопасности, нарушает нормы публичной дискуссии | Механизм мощного коммуникативного вируса, как сплачивающего сообщество, так и манипулирующего им. Последствия мема зависят от цели, которую преследует отправитель. Например, «Ты не ты, если…» может быть использован в разных эмоциональных контекстах |
| Уровень культурной адаптации | Выступает адаптивным механизмом языка и лабораторией языковых инструментов | Риск потери грани между реформированием языка, его нормой и деградацией | Мемы-картинки как замена слов вежливости не являются негативным явлением. Но намеренность употребления мема «спс» («спасибо») – это эррратив, размывающий границу между безграмотностью и языковой игрой |

ра в ситуациях коммуникации. Это, в свою очередь, порождает явление своего рода диглоссии, при которой пользователь предпочитает «цифровой» мемный код традиционным нормам языка. «Цифровые» формы языка, реализованные в мемах, могут стать доминирующими, особенно в среде молодых, что снижает в обществе коммуникативный репертуар, затрудняя коммуникации в условиях формальных контекстов, о чем пишет А.А. Кузнецова, приводя примеры снижения регистра в интернет-коммуникациях [11].

Суммируем результаты анализа феномена интернет-мема и его влияния на формирование языковой культуры в таблице (табл. 1).

Анализ публикаций, посвященных феномену мемов, позволяет утверждать, что нет противоречия между развивающим и уничтожающим влиянием мемов на язык. Мем выступает адаптацией языка, которая носит комплексный и зачастую болезненный характер, что делает мем адаптивным механизмом, свойства которого отличаются двойственными эффектами.

В целях проверки объективности полученной аналитической информации и выяснения актуальности использования мемов в образовательной деятельности вуза проведено исследование на базе кафедры «Педагогика и методика обучения гуманитарным дисциплинам» ФГБУ ВО «Курганский государственный университет», в котором приняли участие 85 обучающихся направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» с первого по четвертый курс очной формы обучения, выпускные группы заочного обучения, студенты магистратуры и 10 преподавателей кафедры. Студентам было предложено две анкеты: «Интернет-мемы и русский язык» и «Мемы – польза или вред». Определяя мем с точки зрения его языковой природы, 65% участников (1–3 курсы) назвали мем речевым шаблоном; студенты выпускных групп и магистратуры – просто картинкой в Интернете. Опасность в использовании мемов отметили 85,5% студентов, подчеркнув стирание граней между формальным и неформальным общением. Чтобы не повлиять на речевую культуру, необходимо, по мнению студентов 1–2 курсов, перед образовательной деятельностью уточнить смысловое значение мема. Старшекурсники и магистранты считают, что речевая культура сохраняется при условии чтения классической литературы. Все 100% участников уверены, что нужно уметь осознанно переключаться с интернет-мемов на обычную литературную речь. При анализе частотности использования мемов было выявлено следующее. Часто используют мемы в общении и в соцсетях (28,5%) студенты 2–3 курсов, остальные (71,5%) обращаются к мемам очень редко. Большинство студентов 2 и 4 курсов подписаны на сообщества, где размещаются посты с мемами, популярность которых, по их мнению, заключается в юмористической окрашенности. При опросе преподавателей была выявлена сама возможность использования мемов на занятиях (отрицательных ответов не получено) и их функции в языке. 70% участников определили ценность мемов для привлечения внимания к информации, остальные 30% преподавателей подчеркнули значение мемов как механизма упрощения сложного материала для восприятия студентами.

Итак, результаты исследования подтвердили, что мемы имеют широкие возможности для использования в речи, в интернет-общении и даже в методике обучения.

Проведенный анализ позволяет сформулировать следующее положение, согласно которому интернет-мемы – явление, которое невозможно оценить однозначно. Мемы, безусловно, влияют на язык и его нормы. Они представляют собой такое диалектическое единство созидательного и деструктивного проявления в коммуникативной среде, которое выступает следствием адаптации языка к новой ситуации, вызванной цифровизацией и цифровыми формами коммуникации. Как показывают исследования А.И. Советниковой [2], Ю.В. Крылова [1], А.М. Актай [3], мемы есть движущая сила эволюционирования лингвистики. При помощи мемов расширяется лексикон путем неологизации и гибридизации, создаются новые конвенции (например, эрративы), порождаются новые жанры речи и стимулируются процессы метаязыковой рефлексии. В этих аспектах мемы влияют на развитие русского языка, усиливая его гибкие свойства, отзывчивость к культурным переменам и делая его более пригодным в решении задач изменяющегося мира.

С другой стороны, адаптация языка, осуществляемая мемами, имеет свою цену, которую можно назвать контролируемой деградацией. Согласно критическому анализу, проведенному А.Б. Бочаровым [4] и И.А. Бубновой [5], мемы способствуют возникновению эрозии традиционных языковых норм, редуцируют сложные дискурсы до уровня клише, снижают уровень стилистического регистра и, что представляет наибольшую опасность, могут сыграть роль орудия манипуляции, если успешно реализуется подмена критического мышления эмоциональными реакциями, вызываемыми мемами.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные в статье задачи решены. В результате анализа научных исследований и изучения конкретных примеров был выявлен диалектический характер, который носит влияние интернет-мемов на формирование языковой культуры. Было обосновано, что интернет-мемы отражаются в русском языке через одновременность активации механизмов языкового развития (неологизации и гибридизации), одновременно они привносят в языковую культуру проявления деградации (в виде эрозии норм, клиширования). Идея о том, что в цифровой среде интернет-мем выступает в качестве ключевого адаптивного инструмента языка, была подтверждена настоящей статьей; двойственность же интернет-мемов выступает не противоречием, но тем системным свойством, которым отражаются сложности самой адаптации языка к новым условиям существования и развития.

Рассмотренные в исследовании проблемы находят подтверждение в потребности систематизации дуалистического значения интернет-мемов и их влияния на речевую культуру в рамках развития теории языковой динамики. В практике учебной работы значимость темы исследования заключена в четкости определения дальнейшего вектора работы: развивать не запретительные охранные для языка меры, а цифровую лингвокультурную компетенцию, которая поможет носителям языка обращаться к возможностям креативного потенциала интернет-мемов, сохраняя при этом иммунитет к их упрощающим и манипулятивным возможностям.

Перспективными направлениями в рамках темы настоящей статьи представляются: организация эмпирических исследований (эксперименты, анкетирование) по изучению того, каким образом интернет-мемы отражены в письменной речи и меняют орфографические навыки у разных возрастных групп; проведение сопоставительного анализа интернет-мемов как дискурса на русском и других языках с целью выявления их универсальных адаптационных механизмов, а также специфических (присущих только тому или иному языку); разработка педагогической практики, методических приемов по внедрению критического анализа интернет-мемов в разные учебные программы.

Таким образом, рассматривая интернет-мемы в их дуалистической сущности, следует сместить акцент с оценки самого этого феномена на более широкую проблему носителя языка, заключающуюся в состоянии его цифровой лингвистическо-культурной компетенции. Ключевой задачей современной культуры и русского языка становится не отрицание мемов, а развитие у интернет-пользователей способности осуществлять их критическую деконструкцию. Важным представляется обучение и самообучение интернет-пользователей в распознавании мемов и использовании их креативного потенциала в целях выражения сарказма, общности или иронии с одновременной выработкой у себя иммунитета мышления к деструктивным влияниям интернет-мемов. Будущее русского языка в эпоху развития интернет-мемов зависит не от их качества и даже не от того, исчезнут они или останутся, но от того, сумеет ли человек освоить новый диалектичный язык мемов, не утратив при этом свою языковую идентичность, навыки владения нормативным русским языком.

Библиографический список


1. Крылов Ю.В. Креативный потенциал языка мема (на материале изменений мема «Наташ, вставай»). *Уральский филологический вестник*. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2022; № 2: 58–70.
2. Советникова А.И. Русскоязычные мемы как средство знакомства с новейшими тенденции в языке. *Стратегии межкультурного взаимодействия в контексте мирового образовательного пространства: опыт и перспективы*: материалы XI Международной научно-практической конференции. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2024: 123–129.
3. Ақтай А.М., Куц А.Н. Гибридные мемы: как Интернет меняет русский язык. *Инновационные научные исследования в современном мире*: сборник научных статей по материалам XVI Международной научно-практической конференции. Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр «Вестник науки»», 2025: 104–108.
4. Бочаров А.Б., Демидов М.О. Мемы, мем-вирусы: их сущность и распространение в инфосфере и медийном пространстве. *Управленческое консультирование*. 2020; № 9 (141): 92–100. DOI 10.22394/1726-1139-2020-9-92-100.
5. Бубнова И.А. Мем: двуликий Янус нашего времени. *Уральский филологический вестник*. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2020; № 2: 79–86. DOI 10.26170/ufv20-02-06.
6. Докинз Р. *Эгоистичный ген*. Перевод с английского Н.О. Фоминой. Москва: Мир, 1993.
7. Михайлова Н.К., Назина О.В. Интернет-мем как лингвокультурный и массмедиальный феномен. *Альманах молодой науки*. 2021; № 3 (42): 27–29.
8. Канашина С.В. Семиотическая природа интернет-мема. Интернет-мем как симулякр. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2015; № 22 (733): 118–125.
9. Максимова С.А. Интернет-мем как вторичный жанр (на примере новостного мема). *XXV юбилейные Царскосельские чтения*: материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2021; Т. II: 391–393.
10. Иоффе А.С. Мемы как современный интернет-язык. *Актуальные исследования языка и культуры: теоретические и прикладные аспекты*: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2024: 59–62.
11. Кузнецова А.А. Снижение языкового регистра в интернет-мемах. *Язык текущего момента*: материалы VII межвузовской студенческой научно-практической конференции. Москва: ООО «Сфера», 2024: 116–118.

References

1. Krylov Yu.V. Kreativnyj potencial yazyka mema (na materiale izmenenij mema «Natash, vstavaj»). *Ural'skij filologicheskij vestnik*. Seriya: Yazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika kreativa. 2022; № 2: 58-70.
2. Sovetnikova A.I. Russkoyazychnye memy kak sredstvo znakomstva s novejshimi tendencii v yazyke. *Strategii mezhkul'turnogo vzaimodejstviya v kontekste mirovogo obrazovatel'nogo prostranstva: opyt i perspektivy*: materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Izhevsk: Udmurtskij gosudarstvennyj universitet, 2024: 123-129.
3. Aқtaj A.M., Kuc A.N. Gibridnye memy: kak Internet menyaet russkij yazyk. *Innovacionnye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*: sbornik nauchnyh statej po materialam XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Nauchno-izdatel'skij centr "Vestnik nauki"», 2025: 104-108.
4. Bocharov A.B., Demidov M.O. Memy, mem-virusy: ih suschnost' i rasprostranenie v infosfere i medijnom prostranstve. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*. 2020; № 9 (141): 92-100. DOI 10.22394/1726-1139-2020-9-92-100.
5. Bubnova I.A. Mem: dvulikij Yanus nashego vremeni. *Ural'skij filologicheskij vestnik*. Seriya: Yazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika kreativa. 2020; № 2: 79-86. DOI 10.26170/ufv20-02-06.
6. Dokinz R. `*Egoistichnyj gen*. Perevod s anglijskogo N.O. Fominoj. Moskva: Mir, 1993.
7. Mihajlova N.K., Nazina O.V. Internet-mem kak lingvokul'turnyj i massmedial'nyj fenomen. *Al'manah molodoj nauki*. 2021; № 3 (42): 27-29.
8. Kanashina S.V. Semioticheskaya priroda internet-mema. Internet-mem kak simulyakr. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2015; № 22 (733): 118-125.
9. Maksimova S.A. Internet-mem kak vtorichnyj zhanr (na primere novostnogo mema). *XXV yubilejnye Carskosel'skie chteniya*: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Leningradskij gosudarstvennyj universitet im. A.S. Pushkina, 2021; T. II: 391-393.
10. Ioffe A.S. Memy kak sovremennyj internet-yazyk. *Aktual'nye issledovaniya yazyka i kul'tury: teoreticheskie i prikladnye aspekty*: materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii c mezhdunarodnym uchastiem. Sankt-Peterburg: Leningradskij gosudarstvennyj universitet im. A.S. Pushkina, 2024: 59-62.
11. Kuznecova A.A. Snizhenie yazykovogo registra v internet-memah. *Yazyk tekuschego momenta*: materialy VII mezhvuzovskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: OOO «Sfera», 2024: 116-118.

*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 81'373.2 + 811.161.1'37 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-378-383

***Jiang Xinhao,*** *postgraduate, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail1229723750@qq.com*

**SPECIFIC FEATURES OF CHINESE ANTHROPONYMS FUNCTIONING AMONG THE BUSINESS POPULATION OF VLADIVOSTOK IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY.** The article is devoted to the linguistic and linguacultural analysis of anthroponyms of Chinese immigrants at the beginning of the 20th century. The aim of the study is to examine Chinese anthroponymic models and identify the features of their functioning, linguistic and gender characteristics of anthroponyms of Chinese immigrants in Primorye at the beginning of the 20th century. The material for the study was 931 Chinese names from the directory "All business and trade Vladivostok in 1924." Descriptive, linguacultural, historical-statistical and comparative research methods were used. The results revealed: 1) more than 40% of Chinese immigrants in Primorye have Chinese surnames 王 Wang, 李 Li, 刘 Liu, 宋 Song, 杨 Yang, 张 Zhang, 付 Fu, 常 Chan and 于 Yu, which are among the most popular in China itself; 2) Structurally, trisyllabic personal anthroponyms dominated (90.8%); 3) the most frequent hieroglyphs in male and female personal names are 福 [fu] 'success, luck, happiness', 婷 [ting] 'gracefulness, politeness, grace', which not only reveals the gender specificity of the formation of hieroglyphic patterns of Chinese anthroponyms but also reflects the Chinese diaspora's desire for stability, prosperity, and the preservation of identity in a foreign cultural environment. The novelty of this work lies in the introduction of a unique source for scholarly circulation and the reconstruction of the anthroponymicon of the diaspora of a specific historical period. The results are important for studying the history and linguoculture of Chinese immigration and the onomastics of the Far East.

*Key words:* **Chinese immigrant, anthroponym, surname, personal name, gender, hieroglyph, Primorye**

***Цзян Синьхао,*** *аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, E-mail: 1229723750@qq.com*

# ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКИХ АНТРОПОНИМОВ, ФУНКЦИОНИРОВАВШИХ СРЕДИ ДЕЛОВОГО НАСЕЛЕНИЯ ВЛАДИВОСТОКА В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Статья посвящена лингвистическому и лингвокультурологическому анализу антропонимов китайских иммигрантов в начале XX века. Основная задача исследования – рассмотрение китайских антропонимических моделей и выявление особенностей их функционирования, лингвистических и гендерных характеристик антропонимов китайских иммигрантов в Приморье в начале XX века. Материалом исследования послужило 931 китайское имя из справочника «Весь деловой и торговый Владивосток на 1924 г.». Применялись описательный, лингвокультурологический, историко-статистический и сравнительный методы исследования. Результаты выявили: 1) более 40% китайских иммигрантов Приморья носит китайские фамилии 王 Ван, 李 Ли, 刘 Лю, 宋 Сун, 杨 Ян, 张 Чжан, 付 Фу, 常 Чан и 于 Юй, которые относятся к числу наиболее популярных в самом Китае; 2) структурно доминировали трёхсложные личные антропонимы (90,8%); 3) самыми частотными иероглифами в мужских и женских личных именах являются 福 [фу] 'успех, удача, счастье', 婷 [тин] 'грациозность, вежливость, благодать', что не только выявляет гендерную специфику формирования иероглифических моделей китайских антропонимов, но и отражает стремление китайской диаспоры к стабильности, процветанию и к сохранению идентичности в инокультурной среде. Новизна работы заключается во введении в научный оборот уникального источника и реконструкции антропонимикона диаспоры конкретного исторического периода. Результаты важны для изучения истории и лингвокультуры китайской иммиграции и ономастики Дальнего Востока.

*Ключевые слова:* **китаец-иммигрант, антропоним, фамилия, личное имя, гендер, иероглиф, Приморье**

Антропонимы, являясь ядром ономастического поля любого языка, не только отражают уникальную национальную культуру, но и свидетельствуют о процессе межкультурных и языковых контактов. Несмотря на долгую историю взаимодействия между русскими и китайцами в Приамурье и наличие многочисленных исследований, посвященных китайской эмиграции (Н.В. Скоркина, В.В. Граве), комплексный лингвистический анализ антропонимиконов этой диаспоры в начале XX века остается неразработанным, что и определяет актуальность настоящей работы. Исследование на эту тему как знакомится с историей о китайских переселенцах в Приамурье, так и помогает лучше понимать воплощение и влияние культурных контактов.

Целью данного исследования является выявление структурно-семантических и гендерных особенностей китайских антропонимов, функционировавших среди делового населения Владивостока в начале 1920-х годов.

Объектом исследования послужил корпус из 931 полного китайского имени, извлеченный из справочника «Весь деловой и торговый Владивосток на 1924 г.» под редакцией И.С. Кларка.

Для достижения поставленной цели поставлены следующие задачи: реконструировать историко-демографический контекст китайской иммиграции в начале XX в., определить структуру китайских личных имен и провести частотный анализ фамилий китайских иммигрантов, осуществить семантическую классификацию личных имен китайских иммигрантов, определить гендерную специфику в личных именах.

В ходе исследования активно использовались такие методы, как историко-статистический, сравнительно-сопоставительный, лингвокультурологический и метод компонентного анализа.

Научная новизна заключается в том, что впервые комплексный анализ китайских антропонимов того периода проводится с помощью лингвокультурологического метода, а также в выявлении основных черт антропонимов китайских иммигрантов.

Теоретическая значимость работы состоит в ее вкладе в развитие антропонимики, а также в том, что она помогает исследованию межкультурных и межязыковых контактов.

Практическая значимость заключается в том, что данное исследование способствует раскрытию истории эмиграции на российско-китайском пограничье и изучению ономастики Дальнего востока.

**История китайцев Приморья в начале XX века**

Взаимодействие русского и китайского народов насчитывает более 400 лет. Важным для русско-китайских связей было подписание Айгунского (1858) и Пекинского договоров (1860), после чего Приморье и Приамурье официально присоединились к Российской империи. Во второй половине XIX века правительство

России способствовало росту населения на Дальнем Востоке и формированию здесь предпринимательской деятельности. В то время в этих местах началось строительство новых городов, которое требовало большого количества рабочих рук, поэтому началась массовая иммиграция жителей сопредельных территорий в Приморье и Приамурье. Увеличение количества китайских иммигрантов тесно связано со строительством крепости и порта во Владивостоке, Уссурийской железной дороги и особенно Китайско-Восточной железной дороги [1, с. 45–47; 2, с. 5–7].

Китайская иммиграция в Приморье была неоднородной и включала три основные группы: оседлых земледельцев, промышленников и торговцев; сезонных рабочих; а также бродячий элемент. Для настоящего исследования наибольший интерес представляет первая группа, поскольку именно её представители активно включались в экономическую и социальную жизнь городов Дальнего Востока.

Подавляющее большинство китайских иммигрантов составляли мужчины. Это было обусловлено запретом на выезд женщин за пределы Китая до 1878 года, в результате чего численность китаянок в регионе оставалась крайне низкой: в 1881 году во Владивостокском губернаторстве насчитывалось 1 508 китайских мужчин и лишь 4 китаянки, а в 1910 году на 100 китайцев приходилось 3 китаянки [3, с. 53].

Если китайские торговцы и промышленники проживали в регионе стабильно и их количество мало изменялось, то сезонные рабочие и бродяги по разным причинам могли резко нарастить своё присутствие и так же резко уменьшить его. Так, в Амурской области в 1893 году было 20 272 китайца, а в 1900 году их число сократилось до 15 106, что связано, видимо, с восстанием ихэтуаней, когда иммигранты вернулись отсюда в Китай. В Приморской области с 1910 по 1914 год количество китайцев уменьшилось почти вдвое и составило 38 779 человек [4, с. 13–23].

Значительная часть китайского населения Приморья не была зафиксирована в официальных документах, что не позволяет восстановить их антропонимы. Важным источником для изучения имен китайских иммигрантов является справочник «Весь деловой и торговый Владивосток на 1924 г.», в котором представлены фамилии и имена китайцев, занятых в торгово-промышленной сфере города. Справочник был составлен И.С. Кларком, ранее подготовившим серию адрес-календарей и торгово-промышленных указателей Дальнего Востока и Сибири.

Владивостокский справочник позволяет реконструировать антропонимикон китайских иммигрантов начала XX века. При этом следует учитывать отсутствие единых правил транскрипции: китайские имена и фамилии передавались русскими буквами неоднородно, что не всегда позволяет восстановить их исходное звучание. В большинстве случаев антропонимы записывались через дефис (Юй-шун-чжао, Ли-ван-тан), однако фамилии сотрудников китайского консульства, как правило, отделялись от личных имён и писались слитно (Дуан Цитан, Лу Цзинпэн), при этом и в этой группе встречались дефисные написания. Также фиксируется непоследовательность в употреблении прописных и строчных букв внутри антропонимов.

Представители китайцев вошли в состав Владивостокского городского совета рабочих, крестьянских, красноармейских и краснофлотских депутатов (в справочнике написано: *от китрабочих*): Ван-ин-зун, Хо-цзын-лян, Лю-пей-та, Ли-хен-гын. Среди китайцев было много домовладельцев, что указывало на их стабильное и постоянное проживании во Владивостоке. Основным видом деятельности местных китайцев была торговля, некоторые товары в основном продавались ими (фрукты, овощи, зелень, дрова, яйца, рыба, вино, гастрономия), китайцы охотно занимались мелкой торговлей. Китайские ремесленники шили обувь и одежду (портняжные мастерские), вязали чулки, занимались столярным делом, содержали прачечные (так отмечено в книге) и т. д.

Справочник насыщен китайскими антропонимами. Попытаемся восстановить их исходный фонетико-иероглифический вид и проанализируем частоту употребления фамилий и семантику личных имён китайских иммигрантов в Приморье.

**История китайских фамилий и их использование в Приморье в начале XX века**

Наука, изучающая имена людей, называется антропонимикой. Для совокупности антропонимов используется термин антропонимия, а упорядоченная совокупность, представленная в виде словаря или реестра, именуется антропонимикон [5, с. 33–34]. В антропонимию включают разные формы личных имен (официальные, домашние, уменьшительно-ласкательные, увеличительно-уничижительные), фамилии, отчества, прозвища и др. [6, с. 96]. Они функционируют по определенным правилам в определенное время и на определенной территории.

В китайском языкознании антропонимы изучает наука 人名学 [rén míng xué], которая анализирует фамилии, личные имена, прозвища и псевдонимы [7, с. 150]. Основным объектом изучения данной науки является общепринятая китайская антропонимическая модель, состоящая из двух частей: 姓 [xìng] «фамилия, наследственное имя» и 名 [míng] «личное имя».

Считается, что китайские фамилии возникли приблизительно во времена династии Шан (XVI–XI вв. до н. э.). Тогда устройство китайского социума было матриархальным: детям, рождённым одной матерью, давалась её фамилия. Браки между носителями одинаковых фамилий были запрещены. Со сменой матриархального строя патриархальным в обществе сформировалась система клановых имен (氏 [shì]), которые получали только лица мужского пола. Эти антропонимы выполняли функцию индикаторов социального статуса человека. Долгое время фамилии (姓) и клановые имена (氏) использовались параллельно. После объединение страны Цинь Шихуаном (221 г. до н. э.) различие между ними постепенно исчезло [8, с. 35]. В современной китайской антропонимике чаще используется термин 姓 [9, с. 91].

Важным источником по истории китайских фамилий является книга 百家姓 (*Bǎijiāxìng*) «Сто китайских фамилий», представляющая собой рифмованный перечень антропонимов. Она была составлена в начале правления династии Северная Сун (966–1127 гг.) и первоначально включала более 400 фамилий, преимущественно одноиероглифных.

«Байцзянсин» занимает значимое место в китайской культуре и традиционно используется в обучении грамоте наряду с 三字经 «Троесловием» и 千字文 «Тысячесловием» [10, с. 97].

Изучение и применение данной книги также способствует развитию и распространению китайской культуры. В книге представлены первые восемь китайских фамилий: 赵 [zhào] Чжао, 钱 [qián] Цянь, 孙 [sūn] Сунь, 李 [lǐ] Ли, 周 [zhōu] Чжоу, 吴 [wú] У, 郑 [zhèng] Чжэн, 王 [wáng] Ван.

В настоящее время у китайцев насчитывается около 4 000 фамилий, наиболее распространены следующие: 李 [lǐ] Ли, 王 [wáng] Ван, 张 [zhāng] Чжан, 刘 [liú] Лю, 陈 [chén] Чэнь, 杨 [yáng] Ян, 赵 [zhào] Чжао, 黄 [huáng] Хуан, 周 [zhōu] Чжоу и [吴] У; около 44% населения Китая носят эти фамилии. Следует учитывать также территориальный фактор. На севере Китая самыми распространенными являются 张 Чжан, 王 Ван, 李 Ли, 赵 Чжао и 刘 Лю, в южных провинциях – 陈 Чэнь, 黄 Хуан, 杨 Ян, 周 Чжоу и 吴 У [11, с. 56].

Рассмотрим фамилии китайцев Приморья, упомянутые в справочнике, составленном И.С. Кларком. При дальнейшем анализе фамилии и имена мы будем записывать по современным правилам их оформления в русском языке. Попытаемся также восстановить иероглифическую форму китайских фамилий и имён.

**- 王 Ван.**

Эта фамилия повторяется в тексте 115 раз, его носят китайские торговцы во Владивостоке 王魁 [wáng kuí] Ван Куй, 王杰诚 [wáng jié chéng] Ван Цзечэн, 王静思 [wáng jìng sī] Ван Цзинсы и др. [12, с. 153, с. 146, с. 147]. Этимон фамилии 王 Ван восходит к слову со значением ‘монарх, император, принц’. Эту прибавку к имени имели потомки династии рода 姬 [jī] Цзи, правившие в эпоху Чжоу (1045–221 г. до н. э.): 周文王 [zhōu wén wáng] Чжоу Вэньван, 周灵王 [zhōu líng wáng] Чжоу Линван и 周平王 [zhōu píng wáng] Чжоу Пинван [13, с. 671–672]. Имеются и другие версии о происхождении фамилии [14, с. 101].

**- 李 Ли.**

Фамилия 李 [lǐ] Ли встречается в справочнике 63 раза: 李凯 [lǐ kǎi] Ли Кай, 李勇发 [lǐ yǒng fā] Ли Юнфа и др. [12, с. 148, с. 150]. Её этимон связан со словом, имеющим значение ‘слива’. Эту фамилию носили три разных рода. Потомки рода 嬴 [yíng] Ин приняли эту фамилию. В период Троецарствия (220–280 гг.) китайский полководец 诸葛亮 [zhū gě liàng] Чжугэ Лян после подчинения местной этнической группы присвоил её представителям фамилию Ли. В эпоху династии Тан (618–907 гг.) многие заслуженные чиновники были награждены присвоением им фамилии Ли [14, с. 99].

**- 刘 Лю**

Фамилия 刘 [liú] Лю встретилась у китайцев Приморья 49 раз: 刘大吉 [liú dà jí] Лю Дацзи, 刘利福 [liú lì fú] Лю Лифу, 刘德武 [liú dé wǔ] Лю Дэву и др. [12, с. 144, 145, 151]. Фамилия Лю имеет две основные истории происхождения. Среди потомков легендарного императора尧 [yáo] Яо был 刘累 [liú lěi] Лю Лэй, который выращивал драконов для императора династии Ся 孔甲 [kǒng jiǎ] Кун Цзя. Затем он был изгнан в Хэнань за проступки. Его потомки стали использовать Лю в качестве своей фамилии. Эту же фамилию стали носить потомки 刘邑 [liú yì] Лю И, сына императора 季 [jì] Цзи династии Западная Чжоу [14, с. 125].

**- 宋 Сун**

Фамилия 宋 [sòng] Сун встречается у 34 проживающих во Владивостоке китайцев: 宋泰 [sòng tài] Сун Тай, 宋福霍 [sòng fú huò] Сун Фухо, 宋吉旺 [sòng jí wàng] Сун Цзиван и др. [12, с. 144, с. 146]. Она ведёт свое происхождение от рода 子 [zǐ] Цзы, который восходит к императорской семье династии 商 [shāng] Шан. После того как династия Чжоу свергла династию Шан, император 周武王 [zhōu wǔ wáng] Чжоу Уван разрешил здесь основать государство Сун. В эпоху Сражающихся царств царство Сун было разрушено, потомки правителей взяли себе топоним в качестве фамилии [14, с. 116].

**- 杨 Ян**

Пятое место среди китайских фамилий Приморья занимает антропоним Ян, который в тексте упоминается 30 раз: 杨子昌 [yáng zǐ chāng] Ян Цзычан, 杨勇宁 [yáng yǒng níng] Ян Юннин и др. [12, с. 133, с. 138]. Американский учёный В. Эбергард полагает, что тотемом рода Ян была обезьяна, ссылаясь на миф, зафиксированный в буддийской энциклопедии «Фаюань чжулинь», составленной Даоши в 668 году, и в других источниках [15, с. 52]. Фамилия соотносится с фитонимом 杨树 [yángshù] ‘тополь’. По преданию, эту фамилию выбрали себе сыновья и внуки древнего мифического государя Юя Великого.

**Образование китайских личных имён и их семантика**

В отличие от фамилий, которых в Китае насчитывается относительно небольшое количество, а наиболее популярные охватывают почти половину населения страны, личные имена уникальны, повторяются крайне редко, всегда при их выборе большую роль играют смыслы, отражаемые в иероглифах.

Таблица 1

Частотные фамилии китайцев Владивостока

| № п/п | Китайские фамилии | Частотность | % |
|---|---|---|---|
| 1. | 王 Ван | 115 | 12,2 |
| 2. | 李 Ли | 64 | 6,9 |
| 3. | 刘 Лю | 49 | 5,3 |
| 4. | 宋 Сун | 34 | 3,6 |
| 5. | 杨 Ян | 30 | 3,2 |
| 6. | 张 Чжан | 29 | 3,1 |
| 7. | 付 Фу | 22 | 2,4 |
| 8. | 常 Чан | 19 | 2,0 |
| 9. | 于 Юй | 18 | 1,9 |
| Итого | | 380 | 40,8 |

Являясь вторым обязательным компонентом современной китайской антропонимической формулы, личные имена в процессе развития лингвокультуры подвергались эволюции. В разное время в их систему входили следующие единицы: 1) 小名 [xiǎo míng] – детское имя, которое присваивалось при рождении, использовалось в первые сто дней жизни и, как правило, было известно только близким родственникам; 2) 大名 [dà míng] – официальное имя, оно давалось родителями после трёх первых месяцев жизни ребёнка (в соответствии с современным законодательством, в течение первого месяца со дня рождения); 3) 字 [zì] – второе имя цзы, в прошлом, начиная с эпохи Чжоу, по достижении совершеннолетия (в возрасте 20 лет) юношам присваивалось второе имя, которое обычно было двусложным, а его семантика, как правило, была обусловлена значением первого официального имени; 4) 号 [hào] – второе имя хао, псевдоним, его называют также 自号 [zì hào] – «имя, выбранное самостоятельно»; его придумывали себе философы, поэты, деятели искусств и др.; это имя семантически не было связано ни с первым, ни со вторым именем, его форма и содержание отличаются свободой выбора. В настоящее время цзы и хао не используются [8, с. 46–48].

Имя человека в любой культуре выступает как социальный знак. Личные имена являются важным источником не только лингвистических, но и национально-культурных и исторических знаний [16, с. 137; 17, с. 136]. В китайской антропонимической системе отсутствует единый список личных имён. Каждое имя создаётся как новая единица, при этом нарицательные слова, входящие в состав имени, как правило, не утрачивают своей семантики. При выборе имени прежде всего учитывается первичное сигнификативное и коннотативное значение знака [18, с. 107]. В Китае родители, давая ребёнку имя, могут выбирать любое сочетание иероглифов, но в первую очередь обращают внимание на семантику отдельных элементов. Кроме того, китайские личные имена тоже носят отпечаток своей эпохи, оказываются под влиянием как китайской традиционной культуры, так и актуальных культурных веяний. Например, в эпохи Вэй, Цзинь, Южных и Северных династий (220–589 гг.) в именах чаще можно обнаружить иероглиф 之, как у известного каллиграфа данной эпохи 王羲之 Ван Сичжи, а в конце династии Цин (1636–1912 гг.) по мере роста контактов со внешним миром в именах появилась тенденция к европеизации, появились антропонимы 玛丽 Мари и др. [19, с. 32-34]

Рассмотрим имена китайцев, проживающих во Владивостоке в 1924 году, распределив их на группы в зависимости от семантики входящих в них слов. Поскольку почти все личные имена состоят из двух слогоморфем, выбор иероглифа для включения его в имя ребёнка не всегда основывается на каком-то одном прочтении, в каждом имени могут быть два разных положительно коннотируемых смысла. Дополнительным фактором в пользу выбора того или иного слова для включения его в имя для китайцев может стать не только его семантика, но и красота иероглифа. Наконец, следует учитывать, что положительные коннотации у слов русского и китайского языков часто не совпадают, поэтому простой перевод компонентов китайского имени мало что даёт для понимания восприятия того или иного антропонима в китайской лингвокультуре. Как и в случае с фамилиями, личные имена мы запишем не так, как они указаны в справочнике, а в соответствии с современными правилами транскрипции китайских имён собственных.

**Семантика китайских личных имён**

**Объективно данная физическая действительность, не зависящая от деятельности людей**:

– ландшафт: 山 [shān] ‘гора’, 峰 [fēng] ‘пик или горная вершина’, 海 [hǎi] ‘море’, 岭 [lǐng] ‘перевал’, 川 [chuān] ‘река’, 地 [dì] ‘земля’, 陆 [lù] ‘материк’,江 [jiāng] ‘большая река’ и т. д. [14, с. 20–21; 20, с. 452, 101, 145, 459, 347]. В личных именах эти слова нередко обозначают место рождения ребёнка [21, с. 45]. Во Владивостоке проживали китайцы: 孔川宏 Кун Чуанхун (река, огромный), 刘地庆 Лю Дицин (земля, праздновать), 付江洋 Фу Цзянян (большая река, море), 常峰泰 Чан Фэнтай (горный пик, спокойствие), 赵昂山Чжао Аншань (бодрый, гора), 王都海 Ван Духай (изящный, море), 尤顺岭 Ю Шунлин (благоприятный, перевал), 佟舒陆 Тун Шулу (спокойный, материк) [12, с. 133, 142, 144, 147, 148, 156];

– время года: 秋 [qiū] ‘осень’, 冬 [dōng] ‘зима’ и др. [14, с. 25]. По лингвистическим значениям этих иероглифов можно предполагать время рождения ребенка. В Приморье проживали 宋冬政 Сун Дунчжэн (зима, политика), 李书秋 Ли Шуцю (книга, осень) [12, с. 145, 156; 21, с. 45];

– название животного или растения: 虎 [hǔ] ‘тигр’, 牛 [niú] ‘бык’, 马 [mǎ] ‘лошадь’, 龙 [lóng] ‘дракон’, 鹏 [péng] ‘гигантская птица Пэн’, 鸿 [hóng] ‘дикий гусь’, 松 [sōng] ‘сосна’, 梅 [méi] ‘дикая слива’, 桑 [sāng] ‘тутовник’, 莎 [shā] ‘сыть зонтичная’, 莉 [lì] ‘жасмин’, 苏 [sū] ‘масличная культура перилла’, 萍 [píng] ‘ряска’ и др. [14, с. 21–23; 20, с. 456, 531, 292, 608, 670; 22]. Китайцы охотно выбирали эти слова для имён, поскольку за каждым из них скрывались положительные коннотации, отражённые в китайской лингвокультуре. В традиционной культуре китайцев иероглифы 虎 и 龙 обозначают мужественность, а 梅 и 松 – чистоту и устойчивость [16, с. 242; 23, с. 105]. Во Владивостоке отмечены китайские жители 隋方虎 Суй Фанху (искренний, тигр), 王牛 Ван Нью (бык), 杨松马 Ян Сунма (сосна, лошадь), 顾阳龙 Гу Янлун (солнце, дракон), 郑鹏志 Чжен Пэнчжи (гигантская птица Пэн, воля), 郭旭松 Го Сюйсон (ясный, сосна), 郭川梅 Го Чуанмэй (река, дикая слива), 刘桑 Лю Сан (тутовник), 修莉莎 Сю Лиша (жасмин, сыть зонтичная), 朱萍丽 Чжу Пинли (ряска, красивая), 张志苏 Чжан Чжису (воля, растение перилла) [12, с. 137, 141, 144–147, 150, 158];

– небо, небесные явления и их состояние: 天 [tiān] ‘небеса’, 穹 [qióng] ‘небосвод’, 月 [yuè] луна, 阳 [yáng] ‘солнце’, 魁 [kuí] ‘созвездие Большой Медведицы’, 星 [xīng] ‘звезда’, 霞 [xiá] ‘заря’, 云 [yún] ‘облако’, 亮 [liàng] ‘светлый’, 明 [míng] ‘светлый’, 昭 [zhāo] ‘ясность’ и др. [14, с. 24–25; 20, с. 846, 580, 418, 770, 918, 945]. Китайцы Приморья носили такие имена: 宋阳昂 Сун Янан (солнце, бодрый), 王魁 Ван Куй (Большая Медведица), 乔云友 Цяо Юнью (облако, дружба), 王九天 Ван Дзютянь (девять, небеса), 宋亮 Сун Лян (светлый), 王吉月 Ван Цзиюэ (добро, луна), 王明武 Ван Минву (светлый, боец), 蔡松穹 Цай Сунцюн (сосна, небосвод), 黄地星 Хуан Дисин (земля, звезда), 谭昭 Тань Чжао (ясность) [12, с. 133, 135, 136, 144, 146, 150, 153, 156, 194];

– природные явления: 风 [fēng] ‘ветер’, 雨 [yǔ] ‘дождь’, 霆 [tíng] ‘гром’, 冰 [bīng] ‘лед’, 涛 [tāo] ‘волна’ и др. [14, с. 25; 20, с. 905, 40; 22]. У китайцев Владивостока встретились такие имена: 王风堂 Ван Фэнтан (ветер, зал), 林霆 Лин Тин (гром), 刘福雨 Лю Фуюй (счастье, дождь), 李冰娜 Ли Бинна (лед, нежный), 王涛皇 Ван Таохуан (волна, император) [12, с. 133, 139, 146, 148];

– часть света, местоположение и качества места: 西 [xī] ‘запад’, 南 [nán] ‘юг’, 东 [dōng] ‘восток’, 州 [zhōu] ‘область’, 广 [guǎng] ‘широкий’, 远 [yuǎn] ‘далёкий’ и др. [14, с. 27-28; 20, с. 761, 507, 987]. Имена китайцев Приморья: 佟西发 Тун Сифа (запад, начинание), 刘屯南 Лю Туньнань (накопление, юг), 李东福 Ли Дунфу (восток, счастье), 吕章远 Люй Чжанюань (статья, далёкий), 王明州 Ван Минчжоу (светлый, область), 许广松 Сюй Гуансун (широкий, сосна) [12, с. 147, 148, 151, 152].

**Связь с деятельностью человека: различные элементы материального мира и культуры, артефакты, созданные человеком**:

– материалы, предметы быта и роскоши: 宝 [bǎo] ‘драгоценность’, 金 [jīn] ‘золото’, 银 [yín] ‘серебро’, 铜 [tóng] ‘медь’, 书 [shū] ‘книга’, 玉 [yù] ‘нефрит’, 墨 [mò] ‘чернила’ и др. [14, с. 31; 20, с. 20, 878, 706, 652, 499]. В Приморье у китайских иммигрантов были имена: 叶金山Е Цзиньшань (золото, гора), 刘银发Лю Инфа (серебро, всходить), 苗铜德 Мао Тундэ (медь, добродетель), 王玉杰 Ван Юйцзе (нефрит, герой), 周宝书 Чжоу Баошу (драгоценность, книга), 屈墨祥 Цюй Мосян (чернила, счастье) [12, с. 133, 137, 147, 148, 156];

– сооружения, постройки: 寺 [sì] ‘буддийский храм’, 亭 [tíng] ‘китайский павильон’, 堂 [táng] ‘зал’ и др. [14, с. 32; 20, с. 700, 683]. Имена приморских китайцев: 王吉寺 Ван Цзисы (счастье, буддийский храм), 王阔亭 Ван Котин (широкий, китайский павильон), 宋松堂 Сун Сунтан (сосна, зал) [12, с. 140, 148, 158];

– музыкальные инструменты: 鼓 [gǔ] ‘барабан’, 笛 [dí] ‘китайская флейта’, 笙 [shēng] ‘китайский язычковый музыкальный инструмент’ и др. [14, с. 32–33; 20, с. 254]. Во Владивостоке жили торговцы: 程崇鼓 Чен Чунгу (почитать, барабан), 刘笛庆 Лю Дицин (китайская флейта, праздновать), 常旺笙 Чан Ваншэн (цветущий, китайский язычковый музыкальный инструмент) [12, с. 148, 154, 156];

– явления социальной жизни и культуры: 国 [guó] ‘государство’, 政 [zhèng] ‘политика’, 华 [huá] ‘китайский, цветущий’, 唐 [táng] ‘династия Тан’,昌 [chāng] ‘процветание’, 商 [shāng] ‘торговля’, 武 [wǔ] ‘военное искусство’,军 [jūn] ‘армия’, 兵 [bīng] ‘солдат’, 魁 [kuí] ‘шеф, лидер’, 科 [kē] ‘наука’, 凯 [kǎi] ‘победная песня’, 诗 [shī] ‘стихотворение’, 章 [zhāng] ‘статья’ и др. [14, с. 34–36; 20, с. 963, 683, 614, 403]. У китайцев Владивостока были следующие имена: 付定国 Фу Динго (стабильный, государство), 李昌 Ли Чан (процветание), 宋英兵 Сун Инбин (герой, солдат), 吴利商 У Лишан (выгода, торговля), 张华霆 Чжан Хуатин (китайский, гром), 凌军旺 Лин Цзюньван (армия, бодрый), 刘福唐Лю Футан (счастье, династия Тан), 屈政鸿 Цюй Чжэнхун (политика, дикий гусь); 李凯 Ли Кай (победная песня), 唐宝诗 Тан Баоши (драгоценность, стихотворение), 王明武 Ван Минву (светлый, военное искусство), 吕章远 Люй Чжанюань (статья, далекий), 王科明 Ван Кэмин (наука, светлый) [12, с. 132, 133, 136, 137, 147, 148, 151, 152, 153, 180];

– положительно оцениваемое действие: 庆 [qìng] ‘праздновать’, 兴 [xīng] ‘радоваться’, 通 [tōng] ‘общаться’, 冲 [chōng] ‘стремиться’, 崇 [chóng] ‘почитать’, 成 [chéng] ‘завершаться успехом’, 发 [fā] ‘развиваться’, 思 [sī] ‘скучать’ и др.

[14, с. 36; 20, с. 814, 701, 91, 183, 665]. Имена китайских иммигрантов: 董宝兴 Дун Баосин (драгоценность, радоваться), 张吉通 Чжан Цзитун (счастье, общаться), 李福冲 Ли Фучун (счастье, стремиться), 张毅崇 Чжан Ичун (настойчивый, почитать), 王杰成 Ван Цзечэн (выдающийся, завершаться успехом), 李发华 Ли Фахуа (развиваться, китайский), 王思月 Ван Сыюэ (скучать, луна) [12, с. 137, 140, 142, 147, 156].

**Связь с духовной жизнью человека: психологические, нравственные, интеллектуальные, эстетические, поведенческие характеристики и понятия**:

– 福 [fú] ‘счастье’, 祥 [xiáng] ‘счастье, добро’, 吉 [jí] ‘счастье, удача’,德 [dé] ‘добродетель’, 英 [yīng] ‘герой’, 力 [lì] ‘сила’, 良 [liáng] ‘добрый, прекрасный’, 杰 [jié] ‘выдающийся’, 志 [zhì] ‘воля, желание’, 忠 [zhōng] ‘верность, преданность’, 强 [qiáng] ‘сильный’, 诚 [chéng] ‘честный’, 秀 [xiù] ‘цветущий’, 毅 [yì] ‘настойчивый’, 勇 [yǒng] ‘отважный’, 康 [kāng] ‘спокойный’, 平 [píng] ‘ровный’, 畅 [chàng] ‘довольный’, 荣 [róng] ‘славный’, 泰 [tài] ‘спокойный’, 宁 [níng] ‘спокойный’ и др. [14, с. 37–40; 20, с. 82, 875, 599, 679]. Исходя из значений этих иероглифов, можно отметить, что китайские родители проявляют всестороннюю заботу, любовь и благословение по отношению к своим детям [24, с. 21]. Имена китайских иммигрантов: 王政福 Ван Чжэнфу (политика, счастье), 刘英婷 Лю Интин (мудрая, грациозная), 王吉良 Ван Цзилян (счастье, добрый), 王勇祥 Ван Юнсян (облако, добро), 于杰 Юй Цзе (выдающийся), 佟顺忠 Тун Шунчжун (благоприятный, преданность), 蒲世强 Пу Шицян (предок, сильный), 郑鹏志 Чжен Пэнчжи (гигантская птица Пэн, воля), 楼荣康 Лоу Жункан (славный, благополучие), 王阔平 Ван Копин (просторный, спокойствие), 王毅庆 Ван Ицин (настойчивый, праздновать), 许秀诚 Сюй Сючэн (цветущий, честный), 付畅 Фу Чан (довольный), 王西泰 Ван Ситай (запад, спокойный), 杨勇宁 Ян Юннин (отважный, спокойный) [12, с. 131, 133, 140–143, 147, 149, 151, 156].

**Гендерные особенности семантики китайских личных имён**

Как и в любом национальном сообществе, в Китае мужчины и женщины выполняют разные социальные роли, имеют особенности своей экономической, культурной и бытовой жизни. В науке для определения различий членов общества по полу используется понятие гендера, который определяется как «совокупность социальных и культурных норм, следующих по предписанию выполнять людям в зависимости от их биологического пола» [8, с. 8]. Он формирует в общественном сознании особые гендерные стереотипы, которые затрагивают также языковое сознание, функционирование языка, включая китайские антропонимы. Под влиянием традиционной гендерной культуры, общественных обычаев, а также гендерных характеристик самих иероглифов и их лексических значений в китайском обществе сформировалась культурная дифференциация личных имен по признаку пола [25, с. 106–107]. Так как в китайском языке отсутствует формальный знак, отличающий мужское имя от женского, гендерная специфика антропонима выражается при помощи семантики входящих в него слов (слогоморфем). Рассмотрим значения единиц, выбираемых для китайских мужских и женских имён.

**Лексические значения, характерные для китайского мужского имени**:

– крупные природные объекты: 江[ jiāng] ‘река’, 山[ shān] ‘гора’, 海[ hǎi] ‘море’, 峰 [fēng] ‘горный пик’, 宇 [yǔ] ‘простор’, 魁 [kuí] ‘Большая Медведица’, 岱 [ dài] ‘другое название горы Тайшань’ и др. [8, с. 68; 26, с. 32]. В списках китайцев Приморья обнаружены следующие мужские имена: 叶深山 Е Шэньшань (глубокий, гора), 张靖江 Чжан Цзинцзян (умиротворять, большая река), 王都海 Ван Духай (изящный, море), 常峰泰 Чан Фэнтай (горный пик, спокойствие), 宋宇松 Сун Юйсун (простор, сосна), 刘魁祥 Лю Куйсян (Большая Медведица, счастливое знамение), 尤昌岱 Ю Чандай (процветание, другое название горы Тайшань) [12, с. 135, 144, 145, 147, 149, 194];

– понятия, традиционно ассоциирующиеся с мужественностью: 强 [qiáng] ‘сильный’, 力[lì] ‘сила’, 勇[yǒng] ‘отважный’, 伟[wěi] ‘внушительный’, 闯[chuǎng] ‘бесстрашный’ и др. [8, с. 68; 20, с. 104]. Имена китайцев Владивостока: 周诗明 Чжоу Шимин (стихотворение, мудрый), 宋力兵 Сун Либин (сила, солдат), 蒲世强 Пу Шицян (предок, сильный), 修大勇 Сю Даюн (большой, отважный), 郑伟财 Чжен Вэйцай (внушительный, богатство), 程地闯 Чен Дичуан (земля, бесстрашный) [12, с. 133, 144, 152, 156];

– черты характера, положительные качества: 诚 [chéng] ‘честный’, 良 [liáng] ‘добрый’, 明 [míng] ‘мудрый’, 昂 [áng] ‘бодрый’, 毅 [yì] ‘настойчивый’, 杰 [jié] ‘выдающийся’, 宏 [hóng] ‘огромный’, 大 [dà] ‘большой’, 博 [bó] ‘обильный’, 贵[guì] ‘благородный’ и др. [8, с. 69; 20, с. 6, 360, 291, 121, 44, 267]. Китайские иммигранты во Владивостоке носили следующие имена: 宋诚德 Сун Чэндэ (честный, добродетель), 许明 Сюй Мин (мудрый), 王国昂 Ван Гоан (государство, бодрый), 王毅庆 Ван Ицин (настойчивый, праздновать), 王玉杰 Ван Юйцзе (нефрит, выдающийся), 刘毅宏 Лю Ихун (настойчивый, огромный), 刘大吉 Лю Дацзи (большой, удача), 付西博 Фу Сибо (запад, обильный), 王贵 Ван Гуй (благородный), 宋良 Сун Лян (добрый) [12, с. 136, 140, 144, 147, 148, 151, 152, 153, 156];

– конфуцианская культура и благопожелания: 德 [dé] ‘добродетель’, 忠 [zhōng] ‘преданность’, 礼 [lǐ] ‘этикет’, 伦 [lún] ‘мораль’, 义 [yì] ‘долг’, 福 [fú] ‘счастье, успех’, 禧 [xǐ] ‘восторг’, 泰 [tài] ‘спокойствие’, 祥 [xiáng] ‘счастливое знамение’, 吉 [jí] ‘удача’, 寿 [shòu] ‘долголетие’, 财 [cái] ‘богатство’, 康 [kāng] ‘благополучие’, 平 [píng] ‘спокойствие’ и др. [8, с. 69; 20, с. 679, 54]. Конфуцианская культура – это идеология и культура школы мысли, созданной Конфуцием и Мэнцзы, которые сформировали культурную систему с 仁 [rén] гуманностью в качестве ядра и такими руководящими принципами, как 孝 [xiào] сыновняя почтительность, 悌[tì] братский долг, 礼[lǐ] ритуал, 义[yì] праведность, 廉[lián] честность, 耻[chǐ] стыд, 忠 [zhōng] преданность, 信[xìn] доверие и 智[zhì] мудрость. Со временем конфуцианская культура стала основным направлением китайской культуры, укоренившись в сознании людей. Поэтому она сильно влияет на именовании китайцев, и в китайских личных именах чаще встречаются эти иероглифы [27, с. 41].

У китайцев, занимающихся торговлей во Владивостоке, были такие имена: 王正福 Ван Чжэнфу (настоящий, счастье), 潘庆祥 Пан Цинсян (праздновать, счастливое знамение), 刘大吉 Лю Дацзи (большой, удача), 安寿义 Ань Шоуи (долголетие, долг), 王世财 Ван Шицай (предок, богатство), 楼荣康 Лоу Жункан (славный, благополучие), 王阔平 Ван Копин (просторный, спокойствие), 常禧澈 Чан Сичэ (счастье, прозрачный), 许德 Сюй Дэ (добродетель), 杨友忠 Ян Ючжун (дружественный, преданность), 杨川礼 Ян Чуанли (река, этикет), 王勇伦 Ван Юнлун (отважный, мораль) [12, с. 131, 133, 143, 145, 147, 149–151, 156, 157, 194];

– социальные отношения, род деятельности: 国 [guó] ‘государство’, 军 [jūn] ‘армия’, 兵 [bīng] ‘солдат’, 商 [shāng] ‘торговля’ и др. [8, с. 69; 20, с. 679, 41,614]. Имена китайцев: 李泰国 Ли Тайго (спокойствие, государство), 凌军旺 Лин Цзюньван (армия, бодрый), 宋英兵 Сун Инбин (герой, солдат), 吴利商 У Лишан (благоприятный, торговля) [12, с. 131, 148, 153];

– память предков – проявление патриархальной концепции: 祖 [zǔ] ‘предок, наследование’, 世 [shì] ‘мир, наследование, предок’ и др. [8, с. 69]. Патриархальная концепция является идеологическим воплощением системы мировоззрения династии Западная Чжоу (104–71 гг. до н. э.), которая обозначает строгую иерархическую систему, основанную на кровных отношениях и подчеркивающую наследственный статус власти в зависимости от старшинства людей. Хотя патриархальная концепция уже исчезла в истории Китая, культура и мышление, сформированные на ее основе, оказывают влияние на многие сферы жизни китайцев, включая способ мышления и нравственные ценности. Поэтому при выборе иероглифов для личных имен обращается внимание на память предков и поддерживание семейного клана [27, с. 42]. В Приморье китайцы носили имена: 王吉祖 Ван Цзицзу (удача, предок), 吕世霆 Люй Шитин (предок, гром) [12, с. 141, 148];

– крупные животные: 虎 [hǔ] ‘тигр’, 龙 [lóng] ‘дракон’, 鸿 [hóng] ‘дикий гусь’, 鹏 [péng] ‘гигантская птица Пэн’ и др. [8, с. 70; 20, с. 272, 531]. Имена китайских мужчин: 程荣虎 Чен Жунху (славный, тигр), 顾阳龙 Гу Янлун (солнце, дракон), 李鸿昌 Ли Хунчан (дикий гусь, процветание), 郑鹏志 Чжен Пэнчжи (гигантская птица Пэн, воля) [12, с. 131, 141, 144].

**Лексические значения китайского женского имени:**

– качества, чувства и эмоции, традиционно ассоциирующиеся с женственностью: 丽 [lì] ‘красивая’, 秀 [xiù] ‘цветущая’, 淑 [shū] ‘чистая’, 英 [yīng] ‘мудрая’, 喜[xǐ] ‘радость’, 思[sī] ‘воспоминание’,芳[fāng] ‘благоухание’ [18, с. 71; 20, с. 665]. У китаянок во Владивостоке обнаружены следующие имена: 常喜雨 Чан Сиюй (радость, дождь), 常思婷 Чан Сытин (вспоминание, грациозная), 朱萍丽 Чжу Пинли (ряска, красивая), 谭淑婷 Тань Шутин (чистая, грациозная), 刘英婷 Лю Интин (мудрая, грациозная), 叶阿芳 Е Афан (благоухание) [12, с. 131, 133, 137, 143–145];

– названия цветов и растений: 梅 [méi] ‘дикая слива’, 莎 [shā] ‘сыть зонтичная’, 莉[lì] ‘жасмин’, 萍 [píng] ‘ряска’ и др. [8, с. 71; 20, с. 542; 22]. Имена китаянок: 郭川梅 Го Чуанмэй (река, дикая слива), 修莉莎 Сю Лиша (жасмин, сыть зонтичная), 朱萍丽 Чжу Пинли (ряска, красивая) [12, с. 145, 147, 150];

– названия драгоценных камней: 玉 [yù] ‘нефрит’, 宝 [bǎo] ‘драгоценность’ и др. [18, с. 71–72]. Эти слова встречаются в именах китаянок: 唐宝诗 Тан Баоши (драгоценность, стихи), 王玉婷 Ван Юйтин (нефрит, грациозная) [12, с. 147, 152];

– времена года и природные явления: 雨 [yǔ] ‘дождь’, 冰 [bīng] ‘лёд’, 霞 [xiá] ‘заря’ и др. [8, с. 72]. Имена китайских иммигранток: 李冰娜 Ли Бинна (лёд, нежная), 霍长霞 Хо Чанся (продолжительный, заря), 常喜雨 Чан Сиюй (радость, дождь) [12, с. 133, 137, 148];

– цветообозначения: 翠[cuì] ‘изумрудный’, 红[hóng] ‘красный’ [8, с. 72]. Имена китаянок Владивостока: 尤红秀 Ю Хунсю (красная, цветущая), 程翠玲 Чен Чуйлин (изумрудная, звон) [12, с. 149, 152].

Как отмечалось в исследованиях, посвящённых анализу китайской иммиграции, женщины редко переезжали в другую страну, в том числе и в российское Приморье. В проанализированном справочнике отмечено только 17 китайских женских имён, что составляет 1,8% от общего количества антропонимов местных китайцев. В их именах 5 раз повторяется слово 婷 ‘грациозная’, однако незначительное общее число единиц не позволяет сделать вывод о частоте использования лексем и иероглифов в именах китаянок.

Наше исследование подтверждает, что у китайцев практически нет повторяющихся личных имён. Каждый раз при выборе имени ребёнку оно составляется заново из различных слов (слогоморфем), создаётся уникальный антропоним. Однако некоторые слова и их иероглифы в личных именах повторяются и пользуются некоторой популярностью у номинаторов, но и они составляют всего лишь незначительный процент от общего числа имён китайцев, функционирующих в Приморье в начале XX века. Отметим, что наши данные не совпадают с 18 частотными иероглифами, выделенными в китайских именах по данным переписи [14, с. 42–43], и со списком популярных иероглифов в другой работе [10, с. 45]. Это связано с разными временными срезами анализа антропонимов, местами их

функционирования и относительной ограниченностью количества имён китайцев Приморья.

Таблица 2

Популярные слова (слогоморфемы), повторяющиеся в личных именах китайцев Приморья

| № п/п | Слово (слогоморфема) | Количество употреблений | % |
|---|---|---|---|
| 1. | 福 [fú] фу | 41 | 4,4 |
| 2. | 勇 [yǒng] юн | 26 | 2,8 |
| 3. | 吉 [jí] цзи | 20 | 2,1 |
| 4. | 昌 [chāng] чан | 20 | 2,1 |
| 5. | 祥 [xiáng] сян | 15 | 1,6 |

Некоторые слова и их иероглифы встречаются в личных именах обоих полов: 秀 'цветущий', 玉 'нефрит', 英 'мудрый', 宝 'драгоценность', 诗 'стихотворение' и др.

Проведённое исследование позволило выявить особенности китайских антропонимов, функционировавших среди делового населения Владивостока в начале XX века, и тем самым достигнуть поставленной цели. На материале 931 полного китайского имени, извлечённого из справочника «Весь деловой и торговый Владивосток на 1924 г.», были рассмотрены структурные, семантические и гендерные характеристики антропонимов китайских иммигрантов.

В ходе работы были решены основные исследовательские задачи. Во-первых, реконструирован историко-демографический контекст китайского присутствия в Приморье и показано, что китайское население занимало заметное место в экономической жизни Владивостока начала XX века. Во-вторых, проанализирован корпус фамилий и личных имён, что позволило установить наиболее частотные фамилии китайских иммигрантов. Выявлено, что более 40% зафиксированных в источнике носителей имели фамилии 王 Ван, 李 Ли, 刘 Лю, 宋 Сун, 杨 Ян, 张 Чжан, 付 Фу, 常 Чан и 于 Юй, причём данные антропонимы относятся к числу наиболее распространённых и в самом Китае. В-третьих, установлено, что в структурном отношении среди рассматриваемых единиц преобладают трёхсложные антропонимы. В-четвёртых, семантический анализ личных имён показал устойчивую ориентацию на положительно маркированные значения, связанные с благополучием, добродетелью, природными образами, социальной жизнью и культурными представлениями китайского общества. Наконец, выявлена гендерная специфика китайских личных имён: мужские имена чаще соотносятся с идеями силы, доблести, социального статуса, конфуцианских добродетелей и крупных природных объектов, тогда как женские – с красотой, изяществом, эмоционально-эстетической сферой, названиями растений, драгоценностей и природных явлений.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что антропонимикон китайской диаспоры Владивостока начала XX века, с одной стороны, сохранял базовые черты традиционной китайской антропонимической системы, а с другой – функционировал в особых условиях инокультурной среды. Это проявляется как в устойчивости наиболее частотных фамилий, так и в семантике личных имён, отражающей стремление к благополучию, стабильности, социальной укоренённости и сохранению этнокультурной идентичности. Тем самым антропонимы выступают не только как средство индивидуализации личности, но и как важный источник сведений об истории китайской миграции, культурной памяти и механизмах адаптации диаспоры.

Новизна исследования проявилась в том, что в нём впервые на материале справочника «Весь деловой и торговый Владивосток на 1924 г.» осуществлена реконструкция антропонимикона китайского делового населения Владивостока конкретного исторического периода и дан его комплексный лингвистический анализ. Введение данного источника в научный оборот, а также системное описание структурных, семантических и гендерных особенностей китайских антропонимов позволяют уточнить представления о формах языкового и культурного присутствия китайской диаспоры на российском Дальнем Востоке.

Результаты исследования представляют интерес для ономастов, антропонимистов, лингвокультурологов, историков Дальнего Востока, специалистов по русско-китайским контактам, а также для исследователей миграционных процессов и диаспорных сообществ. Материалы статьи могут быть использованы в дальнейших работах по исторической ономастике, социолингвистике, лингвокультурологии и истории китайской эмиграции в России.

Перспективы дальнейшего изучения темы связаны с расширением источниковой базы и сопоставлением антропонимических данных Владивостока с материалами по другим городам Дальнего Востока и приграничным территориям. Представляется важным также исследовать варианты русской передачи китайских имён в документах начала XX века, проследить степень их графической и фонетической вариативности, а также сопоставить антропонимикон делового населения с именами китайских рабочих, ремесленников и других социальных групп. Такое направление исследования позволит глубже понять механизмы адаптации китайских имён в русскоязычной письменной среде и специфику межкультурных контактов в приграничном регионе.

Библиографический список


1. Скоркина Н.В. К вопросу об истории иммиграции китайцев на Дальнем Востоке (конец XIX – начало XX вв.). *Общество и право*. 2008; № 2 (20): 45–47.
2. Граве В.В. Китайцы, корейцы и японцы в Приамурье: отчёт В.В. Граве. *Труды командированной по высочайшему повелению Амурской экспедиции*. Санкт-Петербург: Типография В.Ф. Киршбаума, 1912; Выпуск 11.
3. Васильченко Э.А. Роль женщин-иммигранток в колонизации Дальнего востока России в середине XIX – начале XX века. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение: вопросы теории и практики*. 2012; № 3 (17), Ч. I: 52–54.
4. Сорокина Т.Н. Китайская иммиграция на Дальний Восток России в конце XIX – начале XX вв. *Исторический ежегодник*. Омск: Издательство ОмГУ, 1999: 13–23.
5. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва: Наука, 1988.
6. Мадиева Г.Б., Супрун В.И. Антропонимы как средство выражения национальной культуры. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2010; Выпуск 6: 96–102.
7. Хамаева Е.А. О современном состоянии ономастической терминологии в китайской и русской лингвистиках. *Вестник ИГЛУ*. 2009; № 2: 148–152.
8. Кобелева К.А. *Лингвокультурологические особенности антропонимов в китайском языке: традиция и современность*. Выпускная квалификационная работа. Санкт-Петербург, 2018.
9. Дашеева В.В. Смена имени в Китае как социокультурный феномен. *Китайский язык: лингвистические и методические аспекты*: Международная конференция. Чита: Забайкальский государственный университет, 2016: 13–18.
10. Гусева О.А., Козлова Д.С. Семантический подход к изучению лингвокультурологических особенностей антропопнимов в современном китайском языке. *Вестник МГЛУ*. Серия: Гуманитарные науки. 2018; Выпуск 16 (811): 40–48.
11. 李南. 中国姓氏. 合肥：黄山书社，2013. (Ли Н. *Китайская фамилия*. Хэфэй: Книжный магазин Хуаншань, 2013).
12. Кларк И.С. *ВДТВ - Весь деловой и торговый Владивосток*. Владивосток: Типография «Красное знамя», 1924.
13. Деревянко А.П. История Китая с древнейших времен до начала XXI века: в 10 т. *Древнейшая и древняя история (по археологическим данным): от палеолита до V в. до н. э*. Москва: Наука, Восточная литература, 2013; Т 1.
14. Дашеева В.В. *Китайские антропонимы: вопросы истории, семантики и функционирования*. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет, 2014.
15. Eberhard W. *The Local Cultures of South and East China*. Leiden: E.J. Brill, 1968.
16. Цянь Цзысинь. Китайские личные имена, выражающие идею мужества. *Вопросы ономастики*. 2022; № 2 (19): 239–249. DOI: 10.15826/vopr_onom.2022.19.2.019
17. Ян Хуэй, Чжан Юй, Соловьева М.С. Национально-культурная семантика русских и китайских антропонимов. *Вестник СВФУ*. 2017; № 1 (57): 135–145.
18. Хамаева Е.А. *Китайские антропонимы*: монография. Иркутск: МГЛУ ЕАЛИ, 2015.
19. 郭燕. 中国人名的演变与审美趋势. 北京联合大学学报. 1989; № 2: 30–35. (Го Я. Эволюция и эстетическая динамика китайских имён. *Вестник Пекинского объединённого университета*. 1989; № 2: 30–35).
20. 王维国. 外研社精编俄汉汉俄词典. 王维国等编. 北京：外语教学与研究出版社, 2011. (Ван Вэйго. *Краткий русско-китайский и китайско-русский словарь издательства «Иностранные языки и исследования»*. Пекин: Издательство «Преподавание иностранных языков и исследования», 2011).
21. 李紫嫣. 汉字与中国的姓名文化// 品味·经典. 2017; № 2: 44–46. (Ли Ц. Иероглифы и культура китайских имён. *Вкус Классика*. 2017; № 2: 44–46).
22. *БКРС – Большой китайско-русский словарь*. Available at: https://bkrs.info/
23. 泓俊. 汉语人名传统的文化特征及其当代价值.人民论坛. 2022; № 21: 104–106. (Хун Ц. Культурные особенности традиций китайских имён и их современная ценность. *Народный форум*. 2022; № 21: 104–106).
24. 史鑫. 汉语姓名文化特色分析.中国民族博览. 2015; № 12: 21–22. (Ши Синь. Анализ культурных особенностей китайских имён и фамилий. *Китайское национальное обозрение*. 2015; № 12: 21–22).
25. 谢玉娥. 人名，性别，文化：对"男人名"、"女人名"文化现象的考研. 中国文化研究. 2000; № 1: 103–108. (Се Ю. Имя, гендер и культура: последипломное изучение культурных феноменов "мужское имя" и "женское имя". *Исследование китайской культуры*. 2000; № 1: 103–108).
26. 吕继祥. 民众心目中的泰山. 风景名胜. 1995; № 12: 32–32. (Люй Ц. Гора Тайшань в представлениях народа. *Живописные места и достопримечательности*. 1995; № 12: 32–32).
27. 宗洋. 姓名背后的文化内涵. 中国民族博览. 2024; № 1: 41–43. (Цзун Я. Культурная коннотация, скрытая в именах. *Китайское национальное обозрение*. 2024; № 1: 41–43).

References

1. Skorkina N.V. K voprosu ob istorii immigracii kitajcev na Dal'nem Vostoke (konec XIX – nachalo XX vv.). *Obschestvo i pravo*. 2008; № 2 (20): 45-47.
2. Grave V.V. Kitajcy, korejcy i yaponcy v Priamur'e: otchet V.V. Grave. *Trudy komandirovannoj po vysochajshemu poveleniyu Amurskoj `ekspedicii*. Sankt-Peterburg: Tipografiya V.F. Kirshbauma, 1912; Vypusk 11.
3. Vasil'chenko `E.A. Rol' zhenschin-immigrantok v kolonizacii Dal'nego vostoka Rossii v seredine XIX – nachale XX veka. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie: voprosy teorii i praktiki*. 2012; № 3 (17), Ch. I: 52-54.
4. Sorokina T.N. Kitajskaya immigraciya na Dal'nij Vostok Rossii v konce XIX – nachale XX vv. *Istoricheskij ezhegodnik*. Omsk: Izdatel'stvo OmGU, 1999: 13-23.
5. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii*. Moskva: Nauka, 1988.
6. Madieva G.B., Suprun V.I. Antroponimy kak sredstvo vyrazheniya nacional'noj kul'tury. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010; Vypusk 6: 96-102.
7. Hamaeva E.A. O sovremennom sostoyanii onomasticheskoj terminologii v kitajskoj i russkoj lingvistikah. *Vestnik IGLU*. 2009; № 2: 148-152.
8. Kobeleva K.A. *Lingvokul'turologicheskie osobennosti antroponimov v kitajskom yazyke: tradiciya i sovremennost'*. Vypusknaya kvalifikacionnaya rabota. Sankt-Peterburg, 2018.
9. Dasheeva V.V. Smena imeni v Kitae kak sociokul'turnyj fenomen. *Kitajskij yazyk: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty*: Mezhdunarodnaya konferenciya. Chita: Zabajkal'skij gosudarstvennyj universitet, 2016: 13-18.
10. Guseva O.A., Kozlova D.S. Semanticheskij podhod k izucheniyu lingvokul'turologicheskih osobennostej antropopnimov v sovremennom kitajskom yazyke. *Vestnik MGLU*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018; Vypusk 16 (811): 40-48.
11. 李南. 中国姓氏. 合肥：黄山书社，2013. (Li N. *Kitajskaya familiya*. H`ef`ej: Knizhnyj magazin Huanshan', 2013).
12. Klark I.S. *VDTV – Ves' delovoj i torgovyj Vladivostok*. Vladivostok: Tipografiya «Krasnoe znamya», 1924.
13. Derevyanko A.P. Istoriya Kitaya s drevnejshih vremen do nachala XXI veka: v 10 t. *Drevnejshaya i drevnyaya istoriya (po arheologicheskim dannym): ot paleolita do V v. do n. `e*. Moskva: Nauka, Vostochnaya literatura, 2013; T 1.
14. Dasheeva V.V. *Kitajskie antroponimy: voprosy istorii, semantiki i funkcionirovaniya*. Ulan-Ud`e: Buryatskij gosudarstvennyj universitet, 2014.
15. Eberhard W. *The Local Cultures of South and East China*. Leiden: E.J. Brill, 1968.
16. Cyan' Czysin'. Kitajskie lichnye imena, vyrazhayuschie ideyu muzhestva. *Voprosy onomastiki*. 2022; № 2 (19): 239-249. DOI: 10.15826/vopr_onom.2022.19.2.019
17. Yan Hu`ej, Chzhan Yuj, Solov'eva M.S. Nacional'no-kul'turnaya semantika russkih i kitajskih antroponimov. *Vestnik SVFU*. 2017; № 1 (57): 135-145.
18. Hamaeva E.A. *Kitajskie antroponimy*: monografiya. Irkutsk: MGLU EALI, 2015.
19. 郭燕. 中国人名的演变与审美趋势. 北京联合大学学报. 1989; № 2: 30–35. (Go Ya. `Evolyuciya i `esteticheskaya dinamika kitajskih imen. *Vestnik Pekinskogo ob`edinennogo universiteta*. 1989; № 2: 30-35).
20. 王维国. 外研社精编俄汉汉俄词典. 王维国等编. 北京：外语教学与研究出版社, 2011. (Van V`ejgo. *Kratkij russko-kitajskij i kitajsko-russkij slovar' izdatel'stva «Inostrannye yazyki i issledovaniya»*. Pekin: Izdatel'stvo «Prepodavanie inostrannyh yazykov i issledovaniya», 2011).
21. 李紫嫣. 汉字与中国的姓名文化// 品味·经典. 2017; № 2: 44–46. (Li C. Ieroglify i kul'tura kitajskih imen. *Vkus Klassika*. 2017; № 2: 44-46).
22. *BKRS – Bol'shoj kitajsko-russkij slovar'*. Available at: https://bkrs.info/
23. 泓俊. 汉语人名传统的文化特征及其当代价值.人民论坛. 2022; № 21: 104–106. (Hun C. Kul'turnye osobennosti tradicij kitajskih imen i ih sovremennaya cennost'. *Narodnyj forum*. 2022; № 21: 104-106).
24. 史鑫. 汉语姓名文化特色分析.中国民族博览. 2015; № 12: 21–22. (Shi Sin'. Analiz kul'turnyh osobennostej kitajskih imen i familij. *Kitajskoe nacional'noe obozrenie*. 2015; № 12: 21-22).
25. 谢玉娥. 人名，性别，文化：对"男人名"、"女人名"文化现象的考研. 中国文化研究. 2000; № 1: 103–108. (Se Yu. Imya, gender i kul'tura: poslediplomnoe izuchenie kul'turnyh fenomenov "muzhskoe imya" i "zhenskoe imya". *Issledovanie kitajskoj kul'tury*. 2000; № 1: 103-108).
26. 吕继祥. 民众心目中的泰山. 风景名胜. 1995; № 12: 32–32. (Lyuj C. Gora Tajshan' v predstavleniyah naroda. *Zhivopisnye mesta i dostoprimechatel'nosti*. 1995; № 12: 32-32).
27. 宗洋. 姓名背后的文化内涵. 中国民族博览. 2024; № 1: 41–43. (Czun Ya. Kul'turnaya konnotaciya, skrytaya v imenah. *Kitajskoe nacional'noe obozrenie*. 2024; № 1: 41-43).

*Статья поступила в редакцию 13.02.26*

УДК 81-13 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-383-386

***Chernykh O.Yu.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Philology Department, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: chernykhou@mail.ru*

**THE SPECIFICS OF AMERICAN POLITICAL DISCOURSE IN THE GENDER ASPECT.** The article gives the concept of political discourse and describes the specifics of American political discourse in the gender aspect. The author substantiates the idea that politicians use certain strategies to manipulate public opinion. A review of scientific papers on the stated topic is made. The empirical data obtained are described. Modern trends in American political discourse are noted. The pre-election speeches of female politicians and male politicians are analyzed. Communication strategies and tactics are highlighted. The ways of implementing a particular strategy in the speeches of politicians are being investigated. It is concluded that, despite the tendency for gender neutralization, the peculiarities of the speech of men and women are present in political debates. Men and women in American political discourse structure their speeches in accordance with traditional gender stereotypes. The speech of the female politician is full of euphemisms and emotionally charged words, and is devoid of direct insults. In turn, the speech of the male politician conforms to traditional gender stereotypes of masculinity.

*Key words:* **political discourse, communicative strategy, communicative tactics, gender, gender identity**

***О.Ю. Черных,*** *канд. филол. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: chernykhou@mail.ru*

# СПЕЦИФИКА АМЕРИКАНСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ГЕНДЕРНОМ АСПЕКТЕ

В статье дается понятие политического дискурса и описывается специфика американского политического дискурса в гендерном аспекте. Обосновывается идея о том, что политики используют определенные стратегии для манипуляции общественным сознанием. Делается обзор научных работ по заявленной теме. Описываются полученные эмпирические данные. Отмечаются современные тенденции в американском политическом дискурсе. Анализируются предвыборные речи женщин-политиков и мужчин-политиков. Выделяются коммуникативные стратегии и тактики. Исследуются способы реализации той или иной стратегии в речах политиков. Делается вывод о том, что, несмотря на стремление к гендерной нейтрализации, особенности речи мужчин и женщин присутствуют в политических дебатах. Мужчины и женщины в американском политическом дискурсе строят свои речевые выступления в соответствии с традиционными гендерными стереотипами.

*Ключевые слова:* **политический дискурс, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, гендер, гендерная идентичность**

Политический дискурс – особый вид дискурса, который характеризуется тем, что его ключевой особенностью является целенаправленное использование языковых средств для реализации политических целей, оказания влияния и управления общественным мнением. Политики используют различные коммуникативные стратегии, которые реализуются через определенные тактики. В связи с тем, что в современном политическом дискурсе, который традиционно считался чисто мужской сферой деятельности, все чаще появляются женщины-политики, особый научный интерес представляет изучение особенностей выбора тех или иных стратегий с учетом гендерной принадлежности политика.

Актуальность темы обусловлена тем, что в современном мире женщины активно участвуют в различных сферах общественной жизни, однако специфика их речевого поведения в том или ином виде дискурса остаётся малоизученной.

Объектом исследования является фрагмент политического дискурса, представленный текстами предвыборных речей Дональда Трампа и Камалы Харрис. Предметом исследования являются лингвистические особенности коммуникативных стратегий в указанных материалах.

Материалом исследования послужили выступления Дональда Трампа и Камалы Харрис в ходе проведения предвыборной кампании в США 2024 года.

Цель данного исследования состоит в анализе и системном описании лингвистических особенностей коммуникативных стратегий Дональда Трампа и Камалы Харрис.

Для реализации поставленной цели необходимо выполнить ряд задач:

1. Изучить характеристики и основные функции политического дискурса.
2. Системно описать коммуникативные стратегии политического дискурса.

3. Изучить особенности американского политического дискурса.

4. Проанализировать, сравнить и системно описать коммуникативные стратегии в речах Д. Трампа и К. Харрис.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые проводится комплексный анализ коммуникативных стратегий в речах американских политиков с точки зрения гендерной лингвистики.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что полученные данные вносят вклад в гендерную лингвистику и теорию дискурса.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов на занятиях по лингвистической гендерологии.

Политический дискурс представляет собой комплексное понятие, в котором сочетаются языковые, социальные и культурные аспекты. Политическая коммуникация в данном случае выполняет ключевую роль в борьбе за власть, её удержании и реализации. Американский политический дискурс складывался на протяжении многих лет. Особое влияние оказывали исторические, социальные и культурные факторы. Гендерные особенности американского политического дискурса проявляются в выборе риторических стратегий, стиле коммуникации и использовании языковых средств в зависимости от пола оратора и целевой аудитории. Исторически политическая сфера США оставалась преимущественно мужской, что нашло отражение в риторических традициях, ориентированных на демонстрацию власти, решительности и харизмы. Однако с увеличением присутствия женщин в политике наблюдается трансформация дискурса, выражающаяся в большей эмоциональной вовлеченности, использовании инклюзивной лексики и апелляции к ценностям справедливости и социальной поддержки. Гендерные различия также проявляются в восприятии политических лидеров избирателями. В отношении мужчин традиционно акцентируются их лидерские качества, в то время как женщины-политики нередко сталкиваются с необходимостью балансировать между демонстрацией компетентности и соответствием социальным ожиданиям относительно «женственности» и эмпатии. Эти особенности отражают глубинные социальные установки американского общества и продолжающуюся эволюцию риторических стратегий в рамках политической коммуникации [1].

Для получения власти политики используют различные тактики и стратегии, что выражается в выборе определённой модели политической коммуникации. О.С. Иссерс в монографии «Стратегии и тактики русской речи» определяет стратегию как набор речевых инструментов, которые направлены на достижение конкретной коммуникативной цели [2]. Цели могут быть достигнуты при применении той или иной стратегии в том случае, когда удаётся контролировать сознание и эмоции адресата, что в результате побуждает его к принятию нужного решения.

Политический дискурс представляет собой сложную систему коммуникативных стратегий и тактик, направленных на достижение и удержание власти. «Коммуникативная стратегия – это план оптимальной реализации коммуникативных намерений, учитывающий объективные и субъективные факторы и условия, в которых протекает акт коммуникации и которые, в свою очередь, обусловливают не только внешнюю и внутреннюю структуру текста, но и использование определённых языковых средств» [3]. Каждая стратегия политического дискурса реализуется благодаря использованию определённых тактик. Под тактиками понимается совокупность приёмов, которые обусловливают применение языковых средств. Актуализация той или иной стратегии зависит от цели говорящего.

Ученые предлагают различные классификации стратегий в политическом дискурсе, однако мы взяли за основу классификацию О.Л. Михалевой, которая, на наш взгляд, является наиболее подробной. Автор выделяет три основные стратегии в политическом дискурсе: **стратегия на понижение, стратегия на повышение, стратегия театральности** [4].

*Стратегия на понижение* используется в том случае, когда говорящий стремится представить своего соперника в невыгодном свете. Реализуется эта стратегия через актуализацию следующих тактик: тактика анализ-«минус», тактика обвинения, тактика безличного обвинения, тактика обличения, тактика оскорбления, тактика угрозы [4]. Общей особенностью тактик, реализующих стратегию на понижение, является как эксплицитное, так и имплицитное выражение отрицательного отношения говорящего не только к предмету речи, но и к адресату. В результате использования данной стратегии четко прослеживается стремление говорящего дискредитировать оппонента.

Рассмотрим, как реализуется указанная стратегия в речах Д. Трампа. Пример 1: «We have over 13,000 convicted murderers who have been let out of jail, and they're roaming our streets, our country all over». В данном случае используется речевая *тактика анализ-«минус»*. Трамп приводит факты, которые должны шокировать аудиторию и вызвать негатив к власти из-за количества отпущенных убийц.

Пример 2: «Kamala Harris betrayed her oath. She let our cities fail to violent gangs. She let our American sons and daughters be raped and murdered at the hands of vicious monsters». Приведённый фрагмент показывает, как Дональд Трамп использует *тактику обвинения*, используя синтаксический параллелизм. Параллельная структура с повтором «She let» создаёт эффект усиления обвинений и подчеркивает ответственность Камалы Харрис за происходящие в стране события.

Пример 3: «We're a failing nation. We're being laughed at all over the world». Словосочетание «failing nation» подчёркивает бедственное положение дел в стране, что вызывает у аудитории сильный эмоциональный отклик. Таким образом, Дональд Трамп имплицитно перекладывает ответственность на администрацию Джо Байдена, из-за которой, по мнению бывшего президента США, сложилась подобная ситуация. Таким образом, реализуется тактика *безличного обвинения*.

Пример 4: «They brought in the whole DOJ to try and get me. They weren't too interested in my health and safety. They were always making it, from what I understood, and I could feel it, they were making it very difficult to have proper staffing in terms of Secret Service». В данном примере использована *тактика обличения,* при помощи которой Трамп обвиняет Д. Байдена и К. Харрис в преступной халатности в отношении безопасности основного кандидата на президентских выборах.

Пример 5: «Joe Biden is a threat to democracy. My mission is to liberate our nation from these fascist frauds and to rescue our democracy…». Приведённый пример иллюстрирует то, как Дональд Трамп в своей речи использует *тактику оскорбления*. Это выражается в использовании такого словосочетания, как «fascist frauds», под которым подразумеваются его оппоненты.

Камала Харрис также использует в своих предвыборных речах стратегию на понижение, которая реализуется за счет применения различных тактик.

Пример 1: «The former president handpicked three members of the United States Supreme Court with the intention they would undo the protections of Roe v. Wade». В приведенном примере использована *тактика анализ-«минус»*. Харрис приводят факты, которые дискредитируют Трампа.

Пример 2: «He has explicitly shown intent to jail journalists, political opponents, and anyone he sees as the enemy». В данном случае использована *тактика обвинения*, которая негативно влияет на образ оппонента.

Пример 3: «For years, big pharma has often inflated the price of lifesaving medications, often charging many times what it would cost to make just to increase their profits, and millions of Americans have suffered as a result». Харрис использует тактику *безличного обвинения* в данном примере. Однако имплицитно подразумевается, что фармацевтические компании наживались именно во время правления Трампа.

Пример 4: «I was there on January 6th when the president incited a violent mob to attack our nation's Capitol». *Тактика обличения* в данном примере используется для того, чтобы выставить Трампа как главного виновника штурма Капитолия.

В проанализированном материале не было выявлено речевых ходов, которые бы реализовали тактику оскорбления и угрозы в предвыборных речах К. Харрис.

*Стратегия на повышение* отражает стремление говорящего максимально увеличить значимость собственного статуса. *Тактика анализ-«плюс»* – основанное на фактах рассмотрение, разбор ситуации, предполагающий имплицитное выражение положительного отношения говорящего к описываемой ситуации.

Пример 1: «We had no attacks. We had no terrorism. We had no nothing». Приведённый пример демонстрирует применение и то, как избирателям преподносится идея стабильности и безопасности в период президентского срока Дональда Трампа. Использование синтаксического параллелизма делает утверждение более убедительным и эмоционально окрашенным. С помощью двойного отрицания «no nothing» уменьшается дистанция между говорящим и аудиторией. В английском языке подобная структура считается грамматически неправильной, однако здесь она служит стилистической цели, подчёркивает положительный эмоциональный настрой и близость оратора к аудитории.

*Тактика презентации* – представление кого-либо в привлекательном виде. Пример 2: «We will deliver low taxes, low regulations, low energy costs, low interest rates and low inflation». «Low taxes» и «low regulations» имеют положительную коннотацию, поскольку связаны с уменьшением финансовой нагрузки на граждан. В данном случае Дональд Трамп акцентирует внимание исключительно на положительных результатах своей политики, скрывая все недостатки и изъяны. Лексический повтор в приведённом примере заостряет внимание на важности перечисленных характеристик как положительных факторов. В данном случае можно наблюдать, как Дональд Трамп использует положительные слова-коннотации, экономически привлекательные для широкого круга избирателей. Таким образом, создаётся образ политика, который обещает улучшение условий жизни через снижение налогов и регулирование цен. Манипулятивная составляющая заключается в однобоком представлении фактов. Дональд Трамп создаёт образ стабильности и успеха в период своего президентского срока. Перечисленные средства помогают политику усилить эффект от использования речевой тактики анализ-«плюс».

*Тактика самооправдания* – отрицание негативных суждений об объекте критики и его причастности к тому, чему даётся отрицательная оценка. Пример 4: «I have nothing to do with Project 2025. It's out there, I haven't read it. I'm not going to read it. I'm an open book, everyone knows what I'm going to do». Тактика самооправдания осуществляется через использование метафоры «I'm an open book», которая используется для обозначения прозрачности действий и личности политика. Таким образом, Трамп указывает на то, что не скрывает собственных намерений и действий. Подобная тактика создаёт видимость его честности и откровенности в качестве политического деятеля. Достигается эффект позитивного восприятия со стороны избирателей, подчеркивается его прямота и отсутствие негативных намерений.

Рассмотрим, как стратегия на повышение реализуется в речах К. Харрис. Пример 1: «My plans for the economy will strengthen the economy, as have been

reviewed by 16 Nobel Laureates, Goldman Sachs, Moody's, and recently the Wall Street Journal». В приведённом примере *тактика анализ-«плюс»* реализуется через пассивную конструкцию и апелляцию к авторитету.

Пример 2: «I think it's really important for us to focus on the fact that there is a broken immigration system that needs to be repaired». Пассивная конструкция «needs to be repaired» снимает ответственность с оратора и предлагает внешнюю необходимость вмешательства, что также способствует отводу критики. Стратегия направлена на смещение внимания на проблему, а не на причины или возможные решения, которые могут быть подвергнуты критике.

Пример 3: «I have done that work and I will continue to treat it as a priority when I am elected president of the United States». *Тактика самооправдания* в приведённом примере реализуется при помощи лексических, грамматических и синтаксических средства, для того чтобы оправдать прошлые действия оратора и показать, как он сделал всё возможное и будет продолжать работать над приоритетной задачей.

Наличие в политическом дискурсе адресата-наблюдателя обусловливает реализацию стратегии театральности – «театральный» подход к ситуации, представляющий её трактовку в качестве драмы, «где люди стараются произвести друг на друга определённое впечатление» [5, с. 37]. Как отмечает Е.И. Шейгал, театральность политического дискурса обусловлена с тем, что одна из сторон коммуникации – народ – выполняет преимущественно роль не прямого адресата, а адресата-наблюдателя, который воспринимает политические события как некое разыгрываемое для него действо [6]. Данная стратегия реализуется при помощи следующих тактик: побуждения, кооперации, размежевания, информирования, обещания, прогнозирования, предупреждения, иронизирования, провокации.

Рассмотрим на примерах особенности реализации стратегии театральности в речах Д. Трампа. Пример 1: «We're going to build an iron dome over us». *Тактика кооперации* в приведённом примере используется для того, чтобы подчеркнуть совместные усилия говорящего и его аудитории в создании защиты и безопасности. Использование фразы «We're going to build» помогает создать ощущение совместной работы и обязательства, что укрепляет связь между оратором и его аудиторией. Использование метафоры «iron dome» помогает создать образ чего-то неуязвимого и сильного, что может быть воспринято как защита от угроз или рисков.

Пример 2: «Vote for Trump. If you vote for Trump, everything's going to be good». *Тактика побуждения* в данном примере используется для того, чтобы побудить избирателей поддержать Трампа на выборах. Призыв к действию «Vote» и положительные коннотации конструкции «everything's going to be good» создают чувство мотивации и уверенности в положительном результате; повелительное наклонение и будущее время усиливают побуждающий эффект, делая призыв к действию более настойчивым. Таким образом, тактика побуждения используется для того, чтобы подчеркнуть важность голосования, так как Дональд Трамп обещает положительные изменения, если избиратели сделают выбор в его пользу.

Пример 3: «We will get your energy cost down by 50%. We'll cut it in half». В приведенном отрывке политик использует *тактику обещания*, которая реализуется через лексические, грамматические и синтаксические средства английского языка. Трамп пытается убедить своих избирателей в реальности и достижимости своего заявления, используя фразы, при помощи которых обещает улучшить экономическое положение в стране, что помогает создать чёткое представление о том, что будет сделано. Будущее время и синтаксический параллелизм подчеркивают уверенность и решимость говорящего в выполнении своего обещания в будущем. Это также способствует укреплению доверия к кандидатуре Дональда Трампа.

Пример 4: «If I win, when I'm President-Elect, I'll speak to one, I'll speak to the other, I'll get them together. That war would have never happened». В данном примере *тактика прогнозирования* используется для того, чтобы оратор мог убедить аудиторию в своей способности предотвратить войну и изменить будущее благодаря свои действиям. Лексические единицы, такие как «speak» и «get them together», помогают создать образ Трампа как человека, способного наладить диалог между противоборствующими сторонами и остановить конфликт. Будущее время и прошедшее время с условным наклонением would создают уверенность в том, что действия политика привели бы к благоприятному исходу событий; синтаксический параллелизм и повтор глаголов усиливают эту уверенность, подчеркивая решимость и готовность к действию.

В отличие от более агрессивного стиля Трампа, речь Камалы Харрис является более сдержанной. Однако она также использует элементы театральности, направленные на вовлечение аудитории и создание яркого образа лидера, готового работать на благо общества. Через тактики кооперации, побуждения, обещания и прогнозирования она эффективно создает позитивный образ и укрепляет доверие избирателей. Театральные элементы её речи направлены на усиление эмоционального восприятия, создание уверенности в её способности влиять на будущее.

Пример 1: «We created the first White House Office of Gun Violence Prevention, which I lead and has now invested $1 billion to hire mental health counselors in public schools to help heal the mental trauma of gun violence». *Тактика кооперации* реализуется через лексические и грамматические средства для того, чтобы Харрис создала образ активной и решительной команды, работающей в интересах общества. Личные местоимения «We» и «I» создают ощущение солидарности и личной ответственности за решение проблемы. Таким образом, с помощью тактики кооперации усиливается восприятие действия и укрепляется образ Камалы Харрис как лидера, готового к решению важных социальных проблем через совместные усилия.

Пример 2. «Let's get out there. Let's fight for it. Let's vote for it». В данном отрывке политик использует прием лексического повтора и глагол в повелительном наклонении, тем самым реализуя *тактику побуждения.* Слова Камалы Харрис воспринимаются как коллективный и срочный призыв к голосованию. Повелительное наклонение и лексические повторы указывают на настойчивость политика и ее уверенность в важности каждого из действий. Это конструирует у избирателей ощущение личной ответственности и вовлеченности; призыв становится более эффективным с точки зрения влияния на избирателей.

Пример 3: «I think history is gonna show a number of things about Joe Biden's presidency». *Тактика прогнозирования* в данном случае нацелена на то, чтобы создать у аудитории ощущение, что в будущем действия Джо Байдена будут оценены по достоинству. Лексические средства, такие как «history» и «show», помогают формировать идею объективности и непредвзятости. При этом использование будущего времени «is gonna show» создает уверенность в том, что оценка действий Байдена будет сделана со временем.

Пример 4: «We will invest in the industries that built America, like steel, iron, and the great American auto industry». Тактика обещания в данном примере реализуется через лексические, грамматические и синтаксические средства для того, чтобы говорящий мог создать образ ответственного лидера, который намерен инвестировать в ключевые отрасли экономики. Использование будущего времени подчеркивает решимость Камалы Харрис выполнить обещание, а параллельное перечисление секторов усиливает восприятие указанной инициативы как конкретного и стратегического плана.

Стратегия театральности, применяемая Дональдом Трампом и Камалой Харрис, значительно различается в тактике применения. Подобные различия обусловлены индивидуальным коммуникативным стилем, а также политической принадлежностью каждого из кандидатов в президенты США. Таким образом, оба политика активно внедряют стратегию театральности для усиления эмоционального воздействия своих выступлений. Дональд Трамп активно применяет глаголы будущего времени, чтобы создать популистские лозунги своей кампании, а театральность его речи проявляется в использовании модальных глаголов условного наклонения и слов с общей семантикой, что способствует формированию образа решительного лидера. Камала Харрис реализует указанную стратегию через частые лексические повторы и риторические вопросы, что помогает ей установить более тесную эмоциональную связь с аудиторией и уменьшить дистанцию между собой и избирателями.

Целью данной работы был анализ и системное описание коммуникативных стратегий с применением лексических, грамматических, морфологических и синтаксических средств, используемыми Камалой Харрис и Дональдом Трампом в предвыборных кампаниях, дебатах и интервью. В качестве объекта исследования выступил фрагмент политического дискурса, представленный текстами предвыборных речей Дональда Трампа и Камалы Харрис. Проведённый анализ стратегии «игры на понижение» помог выявить, что Дональд Трамп в своих речах нередко применяет модальные глаголы долженствования. Политик также активно использует синтаксический параллелизм. Пассивные конструкции в речи дают возможность смещать ответственность и таким образом сохранять имидж. Для создания отрицательного образа оппонента Дональд Трамп пользуется негативно окрашенной лексикой. Превосходные степени и гиперболы помогают усилить негативный эффект при нападках на политического противника. Камала Харрис также использует лексические средства с негативной коннотацией в ответ на заявления Дональда Трампа. Однако в её речи преобладают парцелляция и синтаксический повтор, что придаёт высказываниям большую убедительность и направлено на охват широкой аудитории избирателей.

Речевая стратегия «игра на повышение» в речах Дональда Трампа и Камалы Харрис реализуется различными методами. Дональд Трамп акцентирует внимание на своём превосходстве с выделением своих достижений. Подобный эффект достигается с помощью парцелляции, синтаксических повторов и множества положительно окрашенных лексем. В свою очередь, Камала Харрис делает акцент на апелляции к авторитетам и фактам, свою связь с которыми она подчеркивает с помощью пассивных конструкций и глаголов настоящего времени. Метафоры, используемые в речи Харрис, способствуют созданию образа компетентного и прогрессивного лидера.

Стратегия положительной самопрезентации в речах Дональда Трампа проявляется через активное использование глаголов будущего времени и лексических повторов. В его речах отсутствуют сложные синтаксические структуры, а короткие предложения помогают политику наладить прямой диалог с аудиторией. Для реализации данной стратегии Камала Харрис часто прибегает к использованию личных местоимений во множественном числе и слов с общей семантикой, таких как «freedom», «democracy», «American people». Подобные лексемы помогают ей подчеркнуть общность и единство с избирателями.

Оба кандидата применяют стратегию театральности для усиления эмоционального воздействия на избирателей. Дональд Трамп активно использует глаголы будущего времени для формирования популистских лозунгов. Театраль-

ность в его речи проявляется через применение модальных глаголов в условном наклонении и лексики с общей семантикой. Камала Харрис реализует указанную стратегию через лексические повторы и риторические вопросы, что помогает создать дополнительный эффект вовлеченности. Следует отметить, что Дональд Трамп и Камала Харрис с помощью вариативности языковых средств конструируют различные коммуникативные стратегии в своих предвыборных выступлениях для завоевания как можно большего числа голосов избирателей. Дональд Трамп использует более агрессивную риторику и популистские лозунги, в то время как Камала Харрис склонна к сдержанности и тактичности.

Таким образом, мы приходим к выводу, что, несмотря на активное движение в США по нейтрализации гендера, речевые гендерные особенности все еще проявляются в политическом дискурсе. Речь женщины-политика полна эвфемизмов, эмоционально-окрашенных слов, в ней отсутствует грубая ненормативная лексика и прямые оскорбления. В свою очередь, речь мужчины-политика соответствует традиционным гендерным стереотипам маскулинности. Проведённое исследование предвыборных речей политиков позволило создать определённый массив лингвистического материала, который может быть использован в дальнейших работах по политической лингвистике.

Библиографический список

1. Форысенкова А.А. Гендерные особенности в политическом дискурсе: сравнительный анализ американских политических выступлений. *Молодой ученый*. 2021; № 16 (358): 145–148.
2. Иссерс О.С. *Стратегии и тактики русской речи*. Москва: ЛКИ, 2008.
3. Кохтев Н.Н., Розенталь Д.Э. *Искусство публичного выступления*. Москва: Московский рабочий, 1988.
4. Михалёва О.Л. *Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия.* Москва: URSS, 2008.
5. Желтухина М.Р. *Комическое в политическом дискурсе: на материале немецкого и русского языков*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2000.
6. Шейгал Е.И. *Семиотика политического дискурса*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2000.

References

1. Forysenkova A.A. Gendernye osobennosti v politicheskom diskurse: sravnitel'nyj analiz amerikanskih politicheskih vystuplenij. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 16 (358): 145-148.
2. Issers O.S. *Strategii i taktiki russkoj rechi*. Moskva: LKI, 2008.
3. Kohtev N.N., Rozental' D.`E. *Iskusstvo publichnogo vystupleniya*. Moskva: Moskovskij rabochij, 1988.
4. Mihaleva O.L. *Politicheskij diskurs: specifika manipulyativnogo vozdejstviya.* Moskva: URSS, 2008.
5. Zheltuhina M.R. *Komicheskoe v politicheskom diskurse: na materiale nemeckogo i russkogo yazykov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2000.
6. Shejgal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2000.

*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 811.581 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-386-388

***Zhang Xiaoyu,*** *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: xiaoyuzhang686@gmail.com*

**THE LEXICO-SEMANTIC FIELD OF POSITIVE EMOTIONS IN MODERN CHINESE.** The study investigates the semantic architecture of words expressing positive emotions in modern Chinese. Moving beyond the prevalent fragmented approach that examines isolated emotive lexemes, the research employs lexico-semantic field theory. It establishes the concept of 快乐 (happy) as the semantic prototype and structural core. Through the collection of relevant vocabulary and meticulous semantic analysis utilizing dictionary definitions and corpus data, a three-tiered field model is constructed, organized according to a core – near periphery – remote periphery principle. The model not only validates the explanatory power of semantic field theory in analyzing emotional vocabulary but also deepens the understanding of how emotional concepts are categorized in Chinese. Furthermore, it provides a theoretical foundation and a structured resource for applied fields such as Teaching Chinese as a Foreign Language, the development of emotional vocabulary lists, sentiment analysis in natural language processing, and cross-cultural studies. The findings demonstrate that positive emotion lexis in Chinese constitutes an integrated network. Its internal structure reflects a continuum from pure emotional experience to complex states intertwined with cognitive evaluation.

*Key words:* **lexico-semantic field, emotive vocabulary, core, periphery, Chinese language, three-tiered model**

***Чжан Сяоюй****, аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: xiaoyuzhang686@gmail.com*

# ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ПОЗИТИВНЫХ ЭМОЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Настоящая работа ставит своей целью систематическое исследование семантической структуры лексики, выражающей позитивные эмоции, в современном китайском языке. Учитывая, что существующие исследования часто ограничиваются изолированным рассмотрением отдельных эмотивных лексем и не раскрывают системных взаимосвязей, в предлагаемой статье мы, опираясь на теорию лексико-семантических полей, принимаем концепт 快乐 «радость» в качестве семантического прототипа и структурного ядра. Путем сбора соответствующей лексики и тщательного семантического анализа с привлечением словарных дефиниций и корпусных данных строится четкая трехуровневая модель семантического поля по принципу «ядро – ближняя периферия – дальняя периферия». Эта модель не только подтверждает объяснительный потенциал теории семантических полей при анализе эмотивной лексики, углубляя понимание способов категоризации эмоциональных концептов в китайском языке, но также может служить теоретической основой и структурированным ресурсом для преподавания китайского языка как иностранного, разработки списков эмоциональной лексики, анализа тональности в обработке естественного языка и межкультурных исследований. Результаты исследования показывают, что лексика позитивных эмоций в китайском языке образует целостную сеть, внутренняя структура которой отражает континуум эмоционального переживания и когнитивной оценки.

*Ключевые слова:* **лексико-семантическое поле, эмотивная лексика, ядро, периферия, китайской язык, трехуровневая модель**

Эмоции как сложный продукт человеческой психической и когнитивной деятельности являются важным объектом лингвистических исследований. Язык выступает основным средством выражения эмоций, поэтому изучение способов их вербализации представляется чрезвычайно важным. В обширной лексической системе современного китайского языка существует крупная и активная подсистема, специально предназначенная для выражения позитивных, положительных эмоциональных переживаний. Однако существующие исследования зачастую сосредоточены на изолированном анализе, простом перечислении или субъективной классификации отдельных эмотивных слов, не раскрывая целостной системы семантических связей между ними. Системное изучение лексико-семантического поля позитивных эмоций способно не только углубить понимание внутренней логики и закономерностей организации системы эмоциональной экспрессии в китайском языке, но также обладает значительной междисциплинарной ценностью и прикладными перспективами. Его результаты могут обеспечить базовый лексико-экспрессивный анализ для психологии, в частности позитивной психологии, а также предоставить теоретическое обоснование и ресурсную поддержку на лингвистическом уровне для таких прикладных областей, как преподавание китайского языка как второго и межкультурные исследования эмоций, способствуя тем самым взаимному обогащению лингвистики и смежных дисциплин. Все это обусловливает актуальность темы настоящей работы.

Общая цель данного исследования заключается в том, чтобы, опираясь на теорию лексико-семантических полей, комплексно изучить и проанализировать структуру лексем, выражающих позитивные эмоции в современном китайском языке, стремясь выйти за рамки анализа отдельных слов и раскрыть целостную систему, образуемую этими словами на основе семантической близости.

Для достижения этой цели в работе поставлены три основные исследовательские задачи: выбрать базовое ядерное эмоциональное понятие в качестве центральной оси и точки отсчета для построения всего семантического поля; провести эмпирический лексико-семантический анализ данной группы лексики с привлечением словарных дефиниций, анализа синонимов и аутентичных корпусных данных; построить четкую, структурно организованную модель лексико-семантического поля позитивных эмоций современного китайского языка.

Научная новизна настоящего исследования проявляется главным образом в системности аналитического подхода и четкости построенной структурной модели. В отличие от предыдущих работ в данной статье теория семантических полей, в частности концепция структуры «ядро – периферия», впервые систематически применяется в целом к такой сложной области, как лексика позитивных эмоций в китайском языке. Наше исследование не рассматривает все лексические единицы с позитивной окраской как равнозначные, а проводит тщательное уровневое разграничение и аргументацию, строго основываясь на их семантической дистанции от ядерной эмоции, чистоте эмоционального выражения и контекстуальной функции. На этой основе предложенная трехступенчатая модель структуры «ядро – ближняя периферия – дальняя периферия» предоставляет новую и обладающую объяснительной силой аналитическую схему для понимания системы лексики позитивных эмоций в китайском языке, раскрывает упорядоченные конструктивные отношения внутри этой системы, осуществляя переход от фрагментарного описания к системному моделированию.

Теоретическая значимость заключается в применении теории семантических полей к конкретному анализу китайской эмотивной лексики, что подтверждает и обогащает объяснительные возможности этой теории в области эмоциональной лексики. Построенная уровневая модель углубляет понимание системности китайской лексики и способов категоризации эмоциональных концептов, раскрывает континуальный характер выражения позитивных эмоций от чистого чувства к его соединению с когницией и оценкой, предоставляя конкретный пример для исследований на стыке языка и познания.

Практическая значимость заключается в том, что данная модель семантического поля и ее структурный анализ могут служить непосредственной теоретической основой для составления списков эмоциональной лексики китайского языка, организации и преподавания эмотивных слов в учебниках по китайскому языку.

Теоретической основой, поддерживающей данное исследование, служит главным образом теория семантического поля в лингвистике. «Семантическое поле является множеством, в которое входят как слова во всей полноте их семантической структуры, так и лексико-семантические варианты многозначных слов, выражающие соответствующее понятие» [1, с. 96; 2]. «Семантическое поле – это совокупность лексических единиц, объединённых общими семантическими признаками (т. е. наличием общих сем)» [2, с. 58; 3, с. 50]. Следовательно, мы приходим к выводу, что лексика языка на основе смысловых связей образует системные совокупности, т. е. «семантические поля». «Семантическим полям свойственна взаимосвязь слов или их отдельных значений, системный характер этих связей, взаимозависимость и взаимообусловленность лексических единиц» [4, с. 381]. «Ядро языковой системы в наиболее употребительных пластах лексики, в грамматике и в продуктивных пластах словообразования образует центр системы языка. Периферию системы языка образуют малоупотребительные пласты лексики, мёртвые пласты словообразования и отмирающие грамматические категории» [5, с. 229]. Все лексические единицы внутри поля связаны между собой общими семантическими признаками или объединены вокруг некоего ключевого концепта и в то же время различаются благодаря своим уникальным семантическим компонентам. Эти слова, в зависимости от степени близости их связи с ядерным значением, образуют внутри семантического поля непрерывное распределение от центра к периферии. «Ядро семантического поля, выражаемое именем поля в «чистом» виде, несёт общее инвариантное значение и определяет его структуру» [6]. Поэтому мы выбрали в качестве ядерной лексемы слово «радость». Периферийные же слова могут одновременно нести признаки других семантических полей, что приводит к размытости границ между разными полями, их взаимному перекрещиванию и проникновению. В данной статье эта ключевая идея, подчеркивающая структуру и уровневую организацию, используется в качестве теоретической рамки для анализа системы лексики позитивных эмоций в китайском языке. Вся работа строится на следующем теоретическом допущении: лексика позитивных эмоций образует особое семантическое поле, внутри которого существует структурное различие между центром и периферией. Последующая работа по семантическому разграничению и классификации лексики направлена на проверку применимости этой теории к китайской эмотивной лексике и на систематическое описание конкретной структуры данного поля в китайском языке.

Прежде чем приступить к использованию этого теоретического инструмента для конкретного моделирования, необходимо определить базовое содержание ключевого объекта настоящего исследования «эмоции» и её подкатегории «позитивные эмоции». «В психологии под эмоциями понимают психические процессы, протекающие в форме переживаний и отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека» [7, с. 393]. «Эмоции есть выражение отношения человека к явлениям окружающего мира в связи с возможностью удовлетворения им своих потребностей» [8, с. 12]. Китайский психолог Мэн Чжаолань, проанализировав классические определения эмоций в разных странах, приходит к выводу: «Эмоция представляет собой комплексный процесс внутреннего переживания, внешнего выражения и физиологической активации; эмоция является продуктом интеграции на физиологическом и психологическом уровнях, обладает многомерной структурой, выступает как психическая деятельность и мотивационная сила, взаимодействующая с познанием в целях адаптации организма к среде и межличностному общению» [9, с. 6–12]. «Положительные эмоции возникают, когда информация оказывается лучше ожидаемой» [10, с. 10].

Чтобы преобразовать указанную теорию из абстрактной формы в конкретную, доказать её объяснительную силу и построить нашу модель семантического поля, в основной части статьи проводится подробный эмпирический анализ лексики. Мы выбираем слово 快乐 «радость» в качестве ядерной базовой точки и прототипа всего семантического поля лексики позитивных эмоций. Психологические исследования показывают, что «подлинная радость содержит яркий социальный аспект. Типичная радость возникает при выполнении конструктивной значимой деятельности, в хороших межличностных отношениях» [11, с. 149]. Это возводит понятие *快乐 «радость»* над сиюминутным личным переживанием, превращая её в ядерный позитивный опыт, тесно связанный с реализацией ценностей и социальными связями. При конкретном анализе лексических отношений внутри данного семантического поля в настоящем исследовании определение «синонимии» будет основываться на синтезе двух основных подходов в лингвистике: «При традиционном подходе синонимы рассматриваются с точки зрения их смыслового содержания как слова тождественные и слова, близкие по значению. При другом подходе синонимия слов определяется с точки зрения их взаимозаменяемости в одном и том же контексте без изменения смысла целого» [12, с. 222]. В статье на основе анализа по установленной модели структуры «ядро – ближняя периферия – дальняя периферия» и с привлечением «Тематического словаря современного китайского языка» и «Толкового словаря современного китайского языка» в качестве источников данных лексико-семантическое поле позитивных эмоций современного китайского языка предстает как иерархическая сеть с лексемой «радость» в качестве семантического прототипа и структурного ядра.

Область ядра образует сама лексема «радость» и наиболее близкая к ней группа синонимов, таких как *高兴 «радостный», 欢喜 «ликовать», 愉快 «приятный», 愉悦 «наслаждение».* Эти слова непосредственно обозначают базовые положительные эмоциональные переживания. В их семантическом составе наиболее выражены признаки удовольствия, удовлетворения, они не отягощены сложной когнитивной оценкой или ситуативными условиями. Их можно рассматривать как самые прямые и универсальные языковые ярлыки для позитивных эмоций, которые задают основную смысловую точку привязки для всего семантического поля [13].

Лексика ближней периферии, хотя и имеет в качестве ведущей функции выражение позитивных эмоций, уже начинает в своей семантической структуре акцентировать определенные признаки, образуя с ядерными словами связь и одновременно разграничение. Такие лексемы, как *畅快 «безмятежный», 舒畅 «свободный», 爽快 «бодрый», 痛快 «от души»,* наряду с общей основой удовольствия подчеркивают чувство полной раскованности, часто ассоциируясь с контекстом освобождения от подавленности. *满意 «довольный», 称心 «соответствующий желаниям», 惬意 «уютный», 心满意足 «полное удовлетворение»* вносят компонент когнитивной оценки, указывая, что чувство удовольствия проистекает из соответствия желаний и реальности. *兴奋 «возбужденный», 激动 «взволнованный», 亢奋 «повышенное возбуждение», 兴致勃勃 «с огромным интересом»* акцентируют высокую интенсивность позитивной эмоции и физиологическое возбуждение. Семантический фокус слов *喜爱 «нравиться», 喜欢 «любить», 热爱 «страстно любить», 钟爱 «обожать»* смещается с внутреннего переживания на эмоциональную связь, направленную на внешний объект. Эти слова, выделяя тот или иной аспект ядерного значения или добавляя специфические семантические маркеры, обогащают уровни и контекстуальную применимость выражения позитивных эмоций.

Семантический состав лексики дальней периферии более сложен: компонент позитивной эмоции является лишь одним из нескольких, и здесь происходит перекрещивание и проникновение с другими семантическими полями, такими как познание, воля, оценка. *希望 «надеяться», 盼望 «ожидать», 渴望 «жаждать», 憧憬 «грезить», 向往 «стремиться»* хотя и содержат позитивные чувства, но их ключевые семы в большей степени ориентированы на будущее и ожидание, эмоциональный компонент возникает в связи с этой устремленностью вперед. *欣慰 «утешиться», 宽慰 «успокоиться», 安然 «безмятежный», 如释重负 «словно с плеч свалился груз»* выражают позитивное чувство облегчения, но основываются на устранении беспокойства или решении проблемы. *羡慕 «завидовать (в положительном смысле)», 钦慕 «восхищаться», 艳羡 «восторгаться»* при выражении позитивного стремления к тому, чем обладает другой, также содержат потенциальный элемент сравнения с собственным недостатком, находясь на грани между позитивным восхищением и негативной завистью. Позитивная эмоция в словах *自豪 «гордиться (положительно)», 得意 «быть довольным собой», 骄傲 «гордиться»* заключена в рамки когнитивной самооценки. Эти периферийные слова подтверждают теоретическую особенность размытости границ и взаимопереплетения семантических полей. Они включаются в данное поле благодаря наличию семы позитивной эмоции, но одновременно связаны с другими полями, неся в себе их ядерные признаки, что отражает неразрывную связь эмоционального переживания с такими психическими процессами, как познание, воля, оценка.

В результате эмпирического изучения и теоретического анализа системы лексики позитивных эмоций современного китайского языка нами выявлено,

что многообразные способы выражения позитивных эмоций в китайском языке представляют собой не разрозненный список слов, а образуют семантическую сеть с «радостью» в качестве прототипа, обладающую четкой иерархичностью и структурной организацией. Это открытие подтверждает системный характер организации лексики языка и конкретно демонстрирует способ структурированного представления эмоциональных категорий в языке.

Основная цель, поставленная в начале исследования, – выйти за рамки изолированного рассмотрения отдельных слов и системно раскрыть семантические связи между ними, была достигнута посредством построения трехступенчатой структурной модели «ядро – ближняя периферия – дальняя периферия». Эта модель не только позволила закрепить выбранный ключевой концепт *快乐 «радость»*, провести семантический анализ и классификацию большого количества связанной лексики, но и в конечном итоге представила целостную архитектуру, объясняющую степень близости и функциональные различия между словами [13].

Наиболее важным достижением данного исследования является то, что оно предлагает новый взгляд на понимание внутреннего устройства системы эмоциональной лексики. Путем строгого уровневого разделения на основе семантической дистанции и чистоты функции модель четко очерчивает континуум: от чисто эмоционального ядра, такого как *高兴 «радостный», 愉悦 «наслаждение»,* через ближнюю периферию, включающую *畅快 «безмятежный», 满意 «довольный»* с их специфическими ситуативными или оценочными признаками, до дальней периферии, где находятся лексемы *希望 «надеяться», 自豪 «гордиться»,* тесно переплетенные с другими когнитивными областями. Эта структура указывает на то, что при категоризации позитивных эмоциональных переживаний через язык у носителей китайского языка существует психологическая реальность радиального распространения от центрального прототипа к периферийным комплексам. «Пограничный» характер лексики дальней периферии, например, *向往 «стремиться»,* одновременно связанный с эмоцией и волей, или *自豪 «гордиться»,* сочетающий эмоцию с самооценкой, особенно убедительно подтверждает, что границы семантических полей размыты и динамичны и что эмоциональное переживание в языке часто неразрывно слито с процессами познания, оценки и другими.

Данное системное описание имеет ценность, выходящую за пределы собственно китайской лексикологии. На теоретическом уровне это успешная проверка и конкретизация структуралистской теории семантических полей, доказывающая её мощный объяснительный потенциал при работе с такими абстрактными и субъективными лексическими категориями, как эмоции, а также вклад в исследования взаимосвязи языка, познания и эмоций на конкретном материале китайского языка. На прикладном уровне выявленная лексическая иерархия и сеть семантических связей предоставляет структурированную карту, основанную на строгом лингвистическом анализе, для углубленного усвоения эмоциональной лексики в преподавании китайского языка как иностранного, для более тонкой семантической разметки и анализа интенсивности эмоций в задачах эмоциональных вычислений и даже для сопоставительных исследований межкультурной эмоциональной экспрессии.

Библиографический список


1. Башарина А.К. Понятие «семантическое поле». *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова,* 2007; № 1: 93–96.
2. Фаткуллина Ф.Г. Концепт «деструкция» и способы его представления в русском языке. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2010; № 3: 57–66.
3. 姚鹏慈. 汉语成语语义场试探. *广播电视大学学报(哲学社会科学版),* 2005; № 1: 50-55.
4. Ярцева В.Н., Арутюнова Н.Д. *Языкознание: Большой энциклопедический словарь.* Москва, 1998.
5. Степанов Ю.С. *Основы общего языкознания.* Москва: Просвещение, 1975.
6. Новиков Л.А. *Семантика русского языка.* Москва: Высшая школа, 1982.
7. Маклаков А.Г. *Общая психология.* Санкт-Петербург: Питер, 2016.
8. Барсукова Ж.А. *Общая психология. Эмоции и мотивация.* Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2017.
9. 孟昭兰. 人类情绪. 上海：上海人民出版社出版, 1989.
10. Реверчук И.В. *Психофизиология и патопсихология эмоций и чувств.* Ижевск: ИГМА, 2016.
11. 孟昭兰. 情绪心理学. 北京：北京大学出版社, 2005.
12. Новиков А.Л. Эскиз семантического поля. *Вестник Российского университета дружбы народов.* 2011; № 2: 7–17.
13. Фаткуллина Ф.Г. *Семантика деструктивных глаголов.* Уфа: РИЦ БашГУ, 2005.


References


1. Basharina A.K. Ponyatie “semanticheskoe pole”. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal’nogo universiteta im. M.K. Ammosova,* 2007; № 1: 93-96.
2. Fatkullina F.G. Koncept «destrukciya» i sposoby ego predstavleniya v russkom yazyke. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2010; № 3: 57-66.
3. 姚鹏慈. 汉语成语语义场试探. *广播电视大学学报(哲学社会科学版),* 2005; № 1: 50-55.
4. Yarceva V.N., Arutyunova N.D. *Yazykoznanie: Bol’shoj `enciklopedicheskij slovar’.* Moskva, 1998.
5. Ctepanov Yu.C. *Osnovy obschego yazykoznaniya.* Moskva: Prosveschenie, 1975.
6. Novikov L.A. *Semantika russkogo yazyka.* Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
7. Maklakov A.G. *Obschaya psihologiya.* Sankt-Peterburg: Piter, 2016.
8. Barsukova Zh.A. *Obschaya psihologiya. `Emocii i motivaciya.* Mogilev: MGU imeni A.A. Kuleshova, 2017.
9. 孟昭兰. 人类情绪. 上海：上海人民出版社出版, 1989.
10. Reverchuk I.V. *Psihofiziologiya i patopsihologiya `emocij i chuvstv*. Izhevsk: IGMA, 2016.
11. 孟昭兰. 情绪心理学. 北京：北京大学出版社, 2005.
12. Novikov A.L. `Eskiz semanticheskogo polya. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. 2011; № 2: 7-17.
13. Fatkullina F.G. *Semantika destruktivnyh glagolov.* Ufa: RIC BashGU, 2005.


*Статья поступила в редакцию 17.02.26*

УДК 81’37-112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-388-391

***Zhang Jing,*** *PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Shenyang Polytechnic University (Shenyang, China), E-mail: 283706168@qq.com, https://orcid.org/0009-0004-4243-2546*

**A STUDY OF APPROACHES TO INTERPRETING CHINESE-SPECIFIC DISCOURSE IN RUSSIAN.** Against the backdrop of China’s participation in global governance and the promotion of the “Belt and Road” initiative, a number of new concepts and expressions rich in Chinese characteristics require precise external interpretation. This paper focuses on the key concept of *“shared use”* (*共享*), which goes beyond traditional comparisons between two languages (e.g., English and Chinese), with the aim of systematically exploring approaches to its interpretation and the process of localization in the Russian linguistic context. Through semantic analysis, the study conducts a semantic deconstruction of the Chinese term *共享*, carefully comparing its core semantic elements (*共同* and *使用/拥有*) and additional elements (*获得物质或精神满足*) with potential Russian equivalents. The results indicate that an exact Russian equivalent does not exist, necessitating interpretation strategies within the framework of *“imitation (borrowing foreign terms) – adaptation (using synonymous expressions) – innovation (combination or creative borrowing)”*. Based on an empirical analysis of Russian media corpora and the Russian National Corpus, this paper identifies the primary model for localized interpretation represented by the term *“совместное использование”* (*shared use*), noting the widespread omission of the additional connotative meaning of *“satisfaction”* inherent in the original Chinese term. The study constructs a methodological framework for interpreting Chinese discourse into Russian, characterized by *“conceptual deconstruction → comparison with the target language → collocation verification → corpus validation”*, aiming to provide practical recommendations for translation practice and theoretical development of Chinese concepts in non-universal languages.

*Key words:* **Chinese-specific discourse, Russian interpretation, concept of *shared use*, semantic feature analysis, localization, translation strategy**

***Чжан Цзин,*** *канд. филол. наук, доц., Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: 283706168@qq.com, https://orcid.org/0009-0004-4243-2546*

# ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДХОДОВ К ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДИСКУРСА С КИТАЙСКОЙ СПЕЦИФИКОЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

На фоне участия Китая в глобальном управлении и продвижении инициативы «Один пояс и один путь» ряд новых концепций и выражений, богатых китайскими особенностями, требуют точного внешнего толкования. В данной статье основное внимание уделяется ключевому понятию «совместное использование», выходящему за рамки традиционных сравнений между двумя языками (например, английским и китайским), с целью систематического изучения путей его интерпретации и процесса локализации в русском языковом контексте. С помощью семантического анализа в исследовании проводится семантическая деконструкция китайского термина 共享, тщательное сравнение его основных семантических элементов (共同 и 使用/拥有) и дополнительных элементов (获得物质或精神满足) с потенциальными русскими эквивалентами. Результаты показывают, что точного русского эквивалента не существует, что требует стратегий интерпретации в рамках «имитации (заимствование иностранных терминов) – заимствования (использование синонимичных выражений) – инновации (комбинация или креативное заимствование)». На основе эмпирического анализа корпусов российских средств массовой информации и Российского национального корпуса в данной статье выделяется основная модель интерпретации локализации, представленная термином «совместное использование», с указанием на широко распространенное упущение дополнительного коннотативного значения «удовлетворение», присущего исходному китайскому термину. В данном исследовании построена методологическая схема интерпретации китайского дискурса на русском языке, характеризующаяся «концептуальной деконструкцией → сопоставлением с языком перевода → проверкой словосочетаний → валидацией корпуса», с целью предоставления практических рекомендаций для переводческой практики и теоретического развития китайских концепций в неуниверсальных языках.

*Ключевые слова:* **китайский дискурс с отличительными характеристиками, русская интерпретация, концепция «совместного использования», анализ семантических особенностей, локализация, переводческая стратегия**

По мере того как Китай все больше выходит на передний план на мировой арене, четкое, точное и эффективное формулирование его отличительных политических, экономических и социальных концепций становится ключевым фактором для построения дискурсивной системы Китая и повышения эффективности международной коммуникации. Такое внешнее формулирование предполагает не только лингвистический перевод, но и концептуальную миграцию, культурную адаптацию и достижение консенсуса [1]. Среди многочисленных характерных китайских выражений концепция «совместного» привлекла значительное внимание благодаря ее широкому применению в модели «экономики совместного использования», особенно в связи с тем, что она была возведена в ранг одного из основных элементов подхода «консультации, сотрудничество и совместное использование» к глобальному управлению. Эта концепция уходит корнями в философские основы традиционного китайского мышления, такие как «мир принадлежит всем под небом» и «гармоничное сосуществование различных культур», а также воплощает практические коннотации «взаимной выгоды и взаимовыгодного сотрудничества» и «общего процветания» в новой эре. Точность и приемлемость ее внешней интерпретации напрямую влияют на понимание международным сообществом философии развития Китая [2].

Текущие исследования по переводу характеристик китайского дискурса на иностранные языки в основном сосредоточены на английском контексте. При этом относительно недостаточное внимание уделяется не доминирующим языкам, таким как русский, которые, тем не менее, оказывают значительное геополитическое и культурное влияние. Существующие дискуссии о переводе термина «общий» на другие языки, такие как исследование его английского перевода Чжан Цзянем и Сюй Тяньху, хотя и являются глубокими, не затрагивают серьезные проблемы, возникающие при введении этого понятия в славянские языки с заметно отличающимися морфологическими и семантическими системами [3].

Как один из официальных языков Организации Объединенных Наций и лингва франка в ключевых регионах вдоль «Пояса и пути» русский язык имеет особую ценность для изучения интерпретации и восприятия китайских концепций. В русском языке нет лексического эквивалента китайского термина 共享, который бы воплощал весь спектр его коннотаций. Следовательно, его интерпретация требует сложного процесса семантического отбора, комбинирования и воссоздания [4].

Таким образом, эволюция научных взглядов демонстрирует углубление анализа механизмов трансляции китайских политико-философских концептов, однако сохраняется противоречие между многоуровневой семантикой термина 共享 и ограниченными средствами его репрезентации в русском языке, что свидетельствует о недостаточной разработанности проблемы и определяет актуальность настоящего исследования.

Цель исследования заключается в систематическом изучении механизмов интерпретации и путей локализации китайского дискурса с характерными особенностями в русском языке посредством исследования концепции 共享.

Объектом исследования выступает процесс интерпретации китайского концепта 共享 в русском языковом и медиадискурсивном пространстве.

Задачи исследования:

1. Деконструировать основные и дополнительные семантические компоненты китайского понятия 共享 с помощью утонченного семантического анализа (анализа семантических характеристик).
2. Определить потенциальные соответствующие выражения для этих семантических компонентов в русском языке, их семантические границы и ограничения по словосочетаниям.
3. Выявить преобладающие модели, с помощью которых российские средства массовой информации и лингвистические системы выбирают и интегрируют выражения для интерпретации конструкции 共享 +X.
4. Сделать соответствующие выводы.

Научная новизна исследования определяется систематическим анализом концепта 共享 в контексте его русскоязычной интерпретации с учетом семантической декомпозиции, сопоставительного анализа и изучения медиадискурсивных практик.

Теоретическая значимость заключается в развитии методологических подходов к исследованию трансляции политико-философских концептов в условиях межкультурной коммуникации, а также в уточнении понятийного аппарата семантического анализа и сопоставительной лингвистик и применительно к китайско-русскому направлению.

Практическая значимость заключается в выявлении структурных и функциональных особенностей концепта 共享 в русском языке.

Отвечая на поставленные вопросы, данная статья стремится предоставить результаты исследования, сочетающие теоретическую глубину с практической ценностью для распространения китайских дискурсивных систем в России, а также для преподавания и практики русского перевода.

В работе предполагается использование утонченного семантического анализа (анализа семантических характеристик), сопоставительного метода, а также анализа языковых практик российских средств массовой информации (СМИ) и лингвистических систем при интерпретации конструкции *共享 + X*, что обеспечивает комплексный характер исследования и достоверность полученных выводов.

Концепции составляют фундаментальные строительные блоки дискурса, а точность концептуальной интерпретации является основой успешной передачи дискурса [5]. Для таких отличительных концепций, как «共享», которые несут в себе богатые культурные и практические коннотации, их русская интерпретация должна выходить за рамки поверхностного лексического эквивалента и углубляться в семантические микроструктуры. Анализ семантических характеристик является эффективным инструментом для этой цели. Этот метод разлагает значения слов на минимальные семантические компоненты (семантические характеристики), выявляя области семантического перекрытия, пересечения или недостатка путем сравнения структур семантических характеристик эквивалентов исходного и целевого языков [6]. Применение этого подхода к переводоведению способствует переходу от «целостной эквивалентности» к «компонентному анализу», предоставляя усовершенствованную операционную структуру для решения ситуаций, в которых отсутствуют идеальные эквиваленты. Опираясь на теорию адаптации перевода Хуан Чжунляня и «стратегию ABC» (адаптировать, заимствовать, создавать) Дин Хэнци для перевода публичного дискурса, в данном исследовании построена четырехэтапная схема объяснения концепций с китайской спецификой на русском языке.

**Первый этап: концептуальная деконструкция**

С помощью семантического анализа исходное китайское понятие подвергается семантическому разложению для выделения основных семантических элементов (существенных атрибутов понятия) из дополнительных семантических элементов (сопутствующих значений, таких как культурные или эмоциональные коннотации).

**Второй этап: сопоставление с языком перевода и предварительный выбор стратегии**

В рамках русской лексической сети для каждого семантического элемента выявляются потенциальные соответствия, и на основе этого сопоставления выбирается первоначальная стратегия интерпретации:

– если существует высоко соответствующая лексема или выражение, можно использовать «заимствование»;

– если приблизительное выражение требует адаптации или необходимо объединить несколько терминов, следует прибегнуть к «инновации»;

– если прямой заем иностранных слов (например, транслитерация) оказывается более распространенным, следует рассмотреть «имитацию».

**Третий этап: проверка комбинаций и анализ осуществимости**

Проверка сформированных комбинаций различных семантических компонентов на грамматическую, словосочетательную и стилистическую совместимость, выбор жизнеспособных вариантов, соответствующих нормам русского языка.

**Четвертый этап: эмпирическая проверка на основе корпуса и подтверждение основных моделей**

Использование обширного корпуса целевого языка (например, Русский национальный корпус) и медиатекстов для проверки фактической частоты использования, типичных словосочетаний и контекстуальных настроек кандидатов в выражения. Определение основных интерпретационных моделей, широко принятых аудиторией целевого языка, с помощью анализа их семантических выгод и потерь по отношению к исходному концепту.

Далее будет проведено эмпирическое исследование русской интерпретации концепта *共享* в соответствии с этой методологией.

Семантический компонентный анализ: в данной статье систематически используется семантический компонентный анализ для деконструкции китайского ключевого слова 共享 (совместное использование). Его значение разбивается на минимальные единицы – семантические компоненты (такие как «совместное», «использование/владение» и «получение удовлетворения»), и на этой основе проводится подробный сравнительный анализ семантического компонентного состава потенциальных русских эквивалентов с целью выявления семантических совпадений, различий и пропусков. Эмпирическая исследовательская структура: четырехэтапная методология: в данной статье построена и реализована комплексная четырехэтапная методологическая схема: «концептуальная деконструкция → сопоставление с языком перевода → проверка словосочетаний → проверка корпусом». Данный подход объединяет теоретический анализ (деконструкция семантических элементов, предварительный выбор стратегии) с эмпирическим тестированием (анализ осуществимости словосочетаний, проверка аутентичным корпусом), обеспечивая систематичность исследовательского процесса и достоверность выводов.

Метод сравнительного анализа: всеобъемлющий русско-китайский двуязычный сравнительный анализ выходит за рамки лексического уровня, углубляясь в семантические компоненты, коллаборационные конвенции, синтаксические структуры и прагматические области. Этот комплексный подход полностью раскрывает системные различия между двумя языками в представлении идентичных концепций. Российские корпусы в основном взяты из Национального корпуса русского языка и поисковой системы Yandex, а китайские корпусы – из системы поиска корпусов CCL Пекинского университета (онлайн-версия) и поисковой системы Baidu.

**Семантическая деконструкция понятия 共享 и анализ возможных русских эквивалентов**

共享 – это слово, образованное из 共 (вместе) и 享 (наслаждение). Согласно «Современному китайскому словарю», 共 означает «вместе, совместно», а 享 – «наслаждаться, участвовать, получать материальное или духовное удовлетворение от использования чего-либо». Учитывая его использование в современном контексте, например, в *经济共享 (экономике обмена)* или *资源共享 (обмене ресурсами),* его семантические элементы можно разложить следующим образом:

**Основной семантический компонент 1:**

[+Совместно];

**Основной семантический компонент 2:**

[+Использование/Владение/Делиться/Совместное использование];

**Дополнительный семантический компонент:**

[+Получение материального или духовного удовлетворения].

Этот дополнительный компонент отражает цель и положительную ценностную оценку, присущую акту «共享», что составляет ключевое культурное отличие, которое отличает китайское понятие «共享» от простого «совместного использования» [7].

**Семантический анализ характеристик и стратегическое картирование русских эквивалентов**

В рамках русской лексической системы ни одна лексема не может одновременно охватывать все три вышеупомянутые семантические характеристики.

Для основной семантической характеристики 1 ([+совместно]):

– потенциальные соответствующие наречия включают *вместе* (нейтрально), *сообща* (совместно, часто подразумевая консультацию) и *совместно* (в сотрудничестве, письменно);

– соответствующие прилагательные включают *общий*, *совместный* и *общественный*.

Это представляет собой частичное соответствие, требующее выбора на основе контекста.

Для основного семантического компонента 2 (+использование/владение/совместное использование) лексическое поле более сложное.

**Использование**: пользоваться/пользование (использовать, применять для какой-либо цели), пользоваться (использовать, применять что-либо для какого-либо дела, обращаясь к чему-либо для своих нужд и потребностей.), употреблять/употребление (потреблять, часто применяется к предметам или речи), потреблять/потребление (потреблять, расходовать).

**Владение**: иметь (иметь, общее), владеть/владение (владеть, подразумевая контроль), обладать/обладание (владеть, часто с абстрактными качествами).

**Делиться**: делиться/деление (делиться, разделять), хотя его основное значение «разделение» слегка отличается от «объединения и совместного использования», подразумеваемого под «делиться».

Что касается дополнительного семантического компонента (получение материального или духовного удовлетворения), ближайшим эквивалентом является наслаждаться/наслаждение (наслаждаться, особенно духовным удовольствием), но его коннотации интенсивны, а совместимость с глаголами, обозначающими «совместное использование», сильно ограничена. Практически невозможно естественно интегрировать его в структуру *共享* + *X*.

Очевидно, что прямое «заимствование» эквивалентного термина не представляется возможным. Со стратегической точки зрения подход имитации проявляется в прямом заимствовании английской транслитерации «шеринг», которая получила признание в определенных областях. Преобладающей стала инновационная стратегия, предполагающая создание новых выражений путем комбинации «эквивалент основного семантического элемента 1 + эквивалент основного семантического элемента 2». Дополнительные семантические элементы, как правило, являются имплицитными или опускаются при переводе, что подтверждает норму «семантической неэквивалентности» при межъязыковой передаче концепций.

**Практика интерпретации на русском языке: проверка комбинации и эмпирический анализ на основе корпуса**

Теоретически сочетание наречия/прилагательного основного семантического элемента 1 с глаголом/герундием основного семантического элемента 2 может дать несколько выражений. Однако лингвистические конвенции налагают строгие ограничения. Например, хотя наречие *вместе* в целом применимо, его использование с глаголом *использовать* приводит к грамматически правильной, но менее оптимальной конструкции *вместе использовать*. Эта форма подчеркивает действие совместного использования, а не концепцию совместного использования объекта. Следовательно, это не самый подходящий выбор для передачи атрибута 共享.

Структуры, в которых прилагательные модифицируют герундии (например, совместное использование), являются более распространенными и естественными для выражения атрибута 共享. Предварительный отбор показывает, что более десятка статических фраз (прилагательное + герундий) могут передавать значение 共享 [8]. Чтобы проверить обоснованность теоретических выводов и выявить доминирующие закономерности в реальном языковом употреблении, в рамках данного исследования был проведен анализ релевантности по запросам в Русском национальном корпусе и основных российских СМИ.

Результаты показывают, что наиболее часто используемая интерпретационная модель – совместное использование. Это выражение демонстрирует наибольшую гибкость в сочетании, одинаково хорошо функционируя как с конкретными существительными (например, 共享汽车 – «совместное использование автомобиля»), так и с абстрактными (например, 资源共享 – «совместное использование ресурсов»). Оно стало эталонным для перевода 共享经济 – «экономика совместного использования» и 共商共建共享 – «консультации, строительство и совместное использование».

Другие активные режимы:

– общее пользование: часто сочетается с конкретными объектами или предметами, например, 共享单车 («совместное использование велосипеда»);

– совместное потребление: тесно связано со сферой «потребления», это еще один распространенный перевод термина 共享经济 («экономика совместного использования»);

– общественный + N (公共的 + N): подчеркивает «общественный атрибут», часто используется в 公共自行车/共享单车 («общественный велосипед»).

Заимствования, шеринг и шеринговый часто встречаются в деловых и технологических СМИ, например, 共享经济 («шеринговая экономика»), 汽车共享 («каршеринг») [9].

Маргинальные или устаревшие сочетания: многие теоретически возможные сочетания, такие как совместное владение и общее обладание (共同拥有), редко или никогда не используются в реальных корпусах для выражения современного китайского понятия 共享. Это демонстрирует сильные ограничения, налагаемые семантической коллокацией и лингвистическими конвенциями.

Проведенное исследование позволило системно раскрыть механизмы интерпретации и результаты локализации уникального китайского понятия «совместное управление» в русском языке на основе четырехэтапного пути «концептуальная деконструкция → сопоставление с целевым языком → проверка комбинации → валидация корпуса». Реализация поставленной цели выразилась в выявлении специфики семантической трансформации концепта 共享 в условиях межъязыковой асимметрии, что уточняет представления о закономерностях трансляции китайских дискурсивных категорий в русскоязычном пространстве. Полученные результаты демонстрируют научную новизну исследования, заключающуюся в комплексном соединении семантического анализа и корпусной верификации, а также подтверждают его теоретическую значимость для сопоставительной лингвистики и практическую ценность для переводческой деятельности и межкультурной коммуникации.

Анализ показал, что интерпретация 共享 в русском языке строится на принципе творческой семантической реструктуризации. В условиях отсутствия

прямого лексического эквивалента достижение полного соответствия оказывается невозможным, что обусловливает применение стратегий «имитации», «заимствования» и «инновации» при декомпозиции и последующем комбинировании семантических компонентов. Установлено, что инновационная модель типа «прилагательное + герундий» (например, совместное использование) стала доминирующей формой локализации и получила устойчивое распространение в российском медиадискурсе.

Выявлено также, что передача культурно-ценностных коннотаций сопряжена с существенными трудностями. Независимо от выбора локализованных или транслитерированных форм, компонент «получения материального или духовного удовлетворения», составляющий важный элемент китайского концепта «совместное использование», остается недостаточно репрезентированным в русском языковом сознании. Это обстоятельство обусловливает частичную утрату смыслового объема и актуализирует проблему достижения «глубокого перевода», предполагающего либо расширенные контекстуальные разъяснения, либо развитие новых интерпретационных стратегий.

Разработанная методологическая модель обладает обобщающим потенциалом. Четырехэтапный интерпретационный путь, сочетающий детальный семантический анализ с масштабной корпусной проверкой, формирует воспроизводимую исследовательскую схему, применимую к переводу других концепций с китайскими особенностями, включая 共同富裕 («общее процветание») и 人类命运共同体(«сообщество с общим будущим для человечества»). Тем самым обеспечивается переход от интуитивного выбора переводческих решений к их аргументированному обоснованию с учетом структурных особенностей целевого языка и специфики восприятия аудиторией.

В более широком научном контексте результаты исследования подтверждают, что интерпретация китайского дискурса в неанглоязычных средах представляет собой многоуровневый и системный процесс, требующий высокой степени лингвистической точности и учета культурных факторов. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением сравнительного анализа на другие языки, включая французский, испанский и арабский, а также с сопоставлением различных моделей восприятия китайских концептов в разных социокультурных пространствах. Это позволит сформировать целостную картину глобальной рецепции китайского дискурса и углубить теоретические основания межкультурной семантики.

Материалы статьи адресованы исследователям в области сопоставительной лингвистики, переводоведения и межкультурной коммуникации, а также практикующим переводчикам, специалистам по международным отношениям и экспертам, занимающимся продвижением китайских концепций в русскоязычном пространстве.

Библиографический список

1. Ding Hengqi. Striving to Improve Urban Public Signs and Gradually Establish Standard Reference Translations. *Chinese Translators Journal*. 2016; № 6: 42–46.
2. Wang Hongming. The Explicative Theory of the Moscow Semantic School and Its Application. *Chinese Russian Language Teaching*. 2023; № 1: 31–38.
3. Huang Zhonglian. *The Theory of Translation Adaptation*. Beijing: The Commercial Press, 2021.
4. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*. Москва: ЭТС, 2002.
5. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
6. Wang Dongfeng. A Componential Comparative Analysis in English-Chinese Lexical Translation. *Modern Foreign Languages*. 2017; № 1: 28–32.
7. Zhang Jiahua. Componential Analysis in the Moscow Semantic School. *Chinese Russian Language Teaching*. 2016; № 2: 129–143.
8. Zhang Jian, Xu Tianhu. On the English Translation of New and Trending Words: Shared Bicycles. *East Journal of Translation*. 2019; № 2: 74–80.
9. Zhang Jiahua. Theoretical Essentials of the Moscow Semantic School. *Chinese Russian Language Teaching*. 2021; № 3: 7–11.

References

1. Ding Hengqi. Striving to Improve Urban Public Signs and Gradually Establish Standard Reference Translations. *Chinese Translators Journal*. 2016; № 6: 42-46.
2. Wang Hongming. The Explicative Theory of the Moscow Semantic School and Its Application. *Chinese Russian Language Teaching*. 2023; № 1: 31-38.
3. Huang Zhonglian. *The Theory of Translation Adaptation*. Beijing: The Commercial Press, 2021.
4. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. Moskva: `ETS, 2002.
5. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
6. Wang Dongfeng. A Componential Comparative Analysis in English-Chinese Lexical Translation. *Modern Foreign Languages*. 2017; № 1: 28-32.
7. Zhang Jiahua. Componential Analysis in the Moscow Semantic School. *Chinese Russian Language Teaching*. 2016; № 2: 129-143.
8. Zhang Jian, Xu Tianhu. On the English Translation of New and Trending Words: Shared Bicycles. *East Journal of Translation*. 2019; № 2: 74-80.
9. Zhang Jiahua. Theoretical Essentials of the Moscow Semantic School. *Chinese Russian Language Teaching*. 2021; № 3: 7-11.

*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-391-394

***Yakovleva S.L.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Philology and Cross-cultural Communication, Kazan (Privolzshsky) Federal University (Kazan, Russia), https://orcid.org/0000-0001-5166-0699, E-mail: zavkaf1@gmail.com*

**METAPHORICAL MODELS OF A SOCIOMORPHIC METAPHOR IN A MODERN AMERICAN DETECTIVE NOVEL.** Modern American detective novels are characterized by the frequent use of cognitive linguistics and stylistic semasiological means, in particular, metaphors. The article examines conceptual metaphors and metaphorical models in the best-seller *New Neighbors* by Claire Douglas. The purpose of the study is to analyze metaphorical models, conceptual source and target spheres of sociomorphic metaphors. The research methods include semantic analysis, cognitive analysis, lingo-cultural analysis, translation techniques and continuous sampling method. Various phenomena of social life are used as a conceptual source sphere. The sources of metaphorical expansion are models including abstract notions: life, interpersonal relationships, personality properties, positive worldview, and emotions. Metaphorical models of the sociomorphic type are represented by conceptual spheres: war, medicine, literature, religion, and socium. Metaphorical models with negative connotation are dominant; conventional metaphors are characterized by high frequency of use; the main functions of sociomorphic metaphorical models are aesthetic and emotional-evaluative.

*Key words:* **conceptual metaphor, sociomorphic metaphor, metaphorical model, conceptual source sphere, conceptual target sphere, American detective model, function, "New Neighbors" by Claire Douglas**

***С.Л. Яковлева,*** *канд. пед. наук, доц., Институт филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: zavkaf1@gmail.com*

# МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ СОЦИОМОРФНОЙ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННОМ АМЕРИКАНСКОМ ДЕТЕКТИВЕ

Современный американский детектив характеризуются частотным использованием средств когнитивной лингвистики, стилистической семасиологии, в частности, метафоры. В статье рассматриваются концептуальные метафоры и метафорические модели в жанре детектива на примере бестселлера «Новые соседи» К. Дуглас (*Claire Douglas* "*The New Neighbors*"). Работа посвящена анализу метафорических моделей, метафорообразующих сфер социоморфной метафоры. Методы исследования включают семантический анализ, когнитивный анализ, лингвокультурологический анализ, приемы перевода и метод сплошной выборки. В статье отмечается, что различные явления социальной жизни используются в качестве исходной концептуальной сферы. Указывается, что источником метафорической экспансии являются модели, включающие такие абстрактные сущности, как жизнь, межличностные отношения, свойства личности, позитивное мироощущение, эмоции**.** Сделаны выводы о том, что метафорические модели социоморфного типа представлены концептуальными сферами: «война», «медицина», «литература», «религия», «социум». Преобладает число метафорических моделей, имеющих отрицательную коннотацию; высокой частотностью употребления характеризуются конвенциональные метафоры; основными функциями метафорических моделей социоморфного типа являются эстетическая и эмоционально-оценочная.

*Ключевые слова:* **концептуальная метафора, социоморфная метафора, метафорическая модель, концептуальная сфера-источник, концептуальная сфера- цель, американский детективный роман, функция, Клэр Дуглас «Новые соседи»**

Актуальность исследования обусловлена неослабевающим интересом отечественных и зарубежных ученых к изучению концептуальной метафоры в различных видах дискурса.

Цель работы состоит в выявлении и анализе метафорообразующих сфер и метафорического переноса в метафорических моделях социоморфного типа.

Задачи исследования включают: 1) представить основные проблемы метафорической концептуализации и пути их решения в работах последних пяти лет отечественных и зарубежных ученых; 2) на материале современного англоязычного произведения в жанре детектива выявить и описать концептуальные сферы-источники и сферы-мишени социоморфной метафоры и фреймы, участвующие в образовании моделей; 3) описать функции социоморфной метафоры.

Методологической базой исследования являются труды отечественных и зарубежных ученых в области когнитивной лингвистики. Источниковой базой послужили одноязычные лексикографические источники и материал американского романа в жанре детектива. Методы исследования включают семантический анализ, когнитивный анализ, лингвокультурологический анализ, приемы перевода и метод сплошной выборки.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые проводится исследование метафорических моделей на основе детективного романа, что еще не получило должного освещения в российском научном дискурсе.

Теоретическая значимость полученных результатов исследования состоит в выявлении и анализе исходных понятийных сфер в различных понятийных полях и сфер метафорического притяжения в современном англоязычном произведении.

Практическая значимость работы предполагает возможность использования его результатов для разработки учебно-методических материалов с целью развития профессиональных компетенций студентов-лингвистов. Они также могут представлять интерес для преподавателей-филологов, исследователей-лингвистов, интересующихся проблемами концептуальной метафоризации.

Концептуальная метафора является предметом активного научного исследования на протяжении последних десятилетий. Во-первых, отечественные и зарубежные ученые рассматривают влияние различного вида метафоры, в частности конвенциональной и окказиональной, новаторской на восприятие и оказываемый коммуникативный эффект на реципиента сообщения. Рассматривая разницу между двумя этими видами метафор, А.Э. Буженинов подчеркивает, что окказиональные метафоры имеют наименования, которые относятся к особой сфере-источнику, но пока не ассоциируются с общей сферой-источником. Окказиональные метафоры включают наименования, относящиеся и к буквальному концепту, и к ассоциируемой метафорической категории [1, с. 11].

Исследователи из Лаборатории по изучению метафоры Амстердамского университета А. Буйнаймс, Дж. Стен и их коллеги в предисловии к статье «Влияние использования конвенциональной и новаторской метафоры в новостных сообщениях на высказываемую точку зрения» пришли к выводу, что метафора влияет как на когнитивное, так и на аффективное восприятие текста через воспринимаемые новизну и применимость. Новизна положительно влияет на когнитивное и аффективное восприятие сообщения. Причем положительный эффект новизны для когнитивного восприятия текста противопоставлялся отрицательному эффекту применимости. Это показывает, что метафоры работают через разные механизмы, вызываемые двумя разными типами восприятия метафоры [2, с. 2864].

Вторая область исследований метафоризации – культурная обусловленность. Итальянские исследователи Д. Ренна и Ф. Сантулли в статье «Смерть – это чёрный верблюд: метафоры, сравнения и пословицы в стереотипном представлении этнической принадлежности» [3, с. 59] дали лингвостилистическую характеристику речи главного героя из серии интеллектуальных детективных романов о Чарли Чане американского писателя Э.Д. Биггерса [4]. Образный язык детектива китайского происхождения отличает использование метафоры, по словам авторов статьи, с некоторыми «лингвистическими вариациями», что, как мы понимаем, обусловлено интерференцией родного китайского языка. Именно такая образность речи делает главного героя легко узнаваемым.

Данное явление находит подтверждение в работе М.В. Ларионовой и Г.С. Романовой о том, что существует связь между концептосферой и восприятием мира, которые являются культурно обусловленными и национальными. Это значит, что устойчивость метафорической системы ввиду наличия когнитивных констант не исключает того, что метафорические модели являются вариативными [5, с. 29]. Путем использования метафор различного вида создаются новые культурно обусловленные ассоциативные связи и обнаруживаются сходства и различия между объектами и явлениями.

М. Джэкобс и М. Хюнинг из Берлинского университета в работе «Ученые и их метафоры» рассматривают метафоризацию как источник возникновения новых биологических, территориальных и иных концептов в лингвистике [6, с. 29]. Выделяя такие факторы, как языковая подвижность и изменчивость, обусловленные тесными межязыковыми и межкультурными связями, авторы объясняют проникновение иных культурных концептов в языки [6, с. 45].

В-третьих, ведется квантитативный анализ использования метафоры в различных видах дискурса. Д. Ренна и Ф. Сантулли используют определение метафоры, данное М. Пранди, как перехода некого концепта в иную концептуальную область, вызывающего потенциальный конфликт. Любая индивидуальная метафора, на взгляд М. Пранди, исследует другую концептуальную область, и в своем путешествии она может развиваться в разных направлениях, в своего рода практически бесконечный жизненный цикл [7, с. 396]. Количественный анализ использования метафоры в речи главного героя романа «Черный верблюд» выявил, что: 1) среди всех стилистических средств, указанных выше, преобладает именно метафора (68,5%) [3, с. 67]; 2) конвенциональные метафоры употребляются чаще, чем окказиональные: 36,7% и 31,8% от общего числа соответственно [3, с. 67]. Чаще всего фрейм «свет» используется для описания расследования дела и метафорически относится к пониманию, а сам процесс раскрытия преступления рассматривается как путешествие [3, с. 72].

Изучая лингвопрагматический потенциал метафоры в военно-политическом дискурсе, А.Б. Елизаров также пришел к выводу о значительном числе окказиональных метафор (41%), обусловленным их высокой степенью экспрессивно-выразительной и эмоционально-оценочной составляющих. Автор также подчеркивает их уникальность, что он объясняет свойственной им контекстуальной детерминированностью [8, с. 68].

В-четвертых, предметом исследования являются различные виды метафор в соответствии с их концептуализацией. Согласно классификации А.П. Чудинова, мы выделяем антропоморфную, природоморфную, артефактную и социоморфную метафоры. Социоморфная метафора включает в себя криминальную, игровую, военную, спортивную, театральную и отражает социум, в котором человек живет [9, с. 68]. Р.Р. Алимова и В.В. Яковлева пришли к выводу при анализе испаноязычного медийного дискурса, что наибольшей частотностью употребления отличаются метафорические модели антропоморфного и социоморфного типов [10. с. 13]. М. Колл-Флорит и С. Климент из Каталонского университета исследовали социоморфную метафору на основе языкового корпуса ментального здоровья, исходя из словарных дефиниций, составляющих метафорические модели лексем [11, с. 43–74].

Л. Зданкевич из Вроцлавского университета также исследовал использование метафоры в жанре детектива на примере романа «Черные деньги» американского писателя Р. Макдональда, которого он назвал преемником Д. Хэмметта и Р. Чандлера [12, с. 260]. Польский исследователь пришел к довольно интересному выводу о том, что автор «метафорически насыщенного» детектива коррелирует речь персонажей с основными темами произведения. Так, при помощи высказываний второстепенных героев метафорически описывается калифорнийское общество, драматическую сюжетную линию поддерживают метафоры в речи главных персонажей, размышления детектива Л. Арчера о ходе расследования также включают это средство когниции и стилистической семасиологии. Л. Зданкевич выделил три вида метафоры, которые он назвал уровнями. Так, на первом уровне находится социоморфная метафора. Например, на взгляд детектива из вышеназванного произведения, образование – это продукт, а его основная цель – готовить не интеллектуалов, а «нео-примитивных потребителей» [12, с. 263].

Из представленного нами выше анализа научных работ последних пяти лет следует, что концептуальная и, в частности, социоморфная метафора изучается в различных дискурсах, в том числе в жанре детективного романа, который, в свою очередь, рассматривается в основном представителями зарубежной науки.

Как указывает А.П. Чудинов, один из основоположников российской школы метафорического моделирования, в человеческом сознании различные составляющие социальной картины мира постоянно взаимодействуют между собой [13, с. 36]. В жанре детективного романа окружающая человека реальность, размышления, чувства и эмоциональные состояния героев моделируются другими сферами социальной жизни. В рамках социоморфной метафоры мы выявили объекты метафорической экспансии и фреймовые структуры метафорических моделей на основе детективного бестселлера «Новые соседи» американской писательницы К. Дуглас, опубликованного в 2025 году [14]. Яркой чертой лингвостилистической характеристики речи главных героев является использование различного вида метафор: антропоморфной, природоморфной, артефактной и социоморфной, что можно считать особенностью идиолекта писательницы, обусловленной, вероятно, ее журналистским прошлым.

Рассмотрим некоторые ключевые особенности социоморфной метафоры, метафорические концептуальные сферы и функции, ими выполняемые. Социоморфная метафора участвует в образовании следующих метафорических моделей: «***Жизнь – это путь***»: "*He prefers the easy route in life"* [14, с. 27] – «Он предпочитает не обременять себя заботами» (здесь и далее перевод автора статьи – *С. Я.).* В метафорическом переносе на языке оригинала участвует концептуальная сфера маршрута движения. Есть люди, которые ставят перед собой сложные задачи и заботятся о других, а иных интересует только собственное благополучие и игнорирование интересов семьи. Метафора используется для характеристики мужа главной героини. Эта же сфера-источник «курс», «тропа» используется в модели «***Беседа – это движение***»: "*To get the conversation back on track"* [14, с. 251] – «Вернуть беседу в прежнее русло». Метафорообразующей сферой в приведенном выше примере выступает эмоциональное состояние героини, пытающейся избежать обсуждения тревожащей ее темы.

Следующая метафорическая модель «***Жизнь – это ад***»: *"She came into his life, shook it up and made it a hell"* [14, с. 214] – «Она вошла в его жизнь, встряхнула ее и превратила в ад». Развернутая метафора включает антропоморфную, связанную с действиями человека: «встряхивать», «переворачивать», и социоморфную метафору, в которой сферой-источником является, в соответствии с религиозными верованиями, место вечных мук.

В понятийном поле «место обитания» используется и фрейм «святыня, святилище»: "*My house – my sanctuary*" [14, с. 37]. Целью метафорического переноса является описание глубокой привязанности героини к своему дому, единственному месту, которое ее физически связывает со счастливыми днями, когда в доме жила любовь: «***Дом – это святилище***».

Сферой метафорического притяжения для концепта «жизнь» является мир как порядок и строй жизни в модели «***Жизнь – это рухнувший мир***»: "*She upended his world"* [14, с. 333] – «Она перевернула его жизнь вверх дном». Привычный и размеренный ход жизни героя изменился после знакомства с богатой девушкой из влиятельной семьи.

В понятийном поле «жизнь» в качестве исходной концептуальной сферы используются также фреймы «нравственность» и «неправда»: ***Жизнь – это отсутствие морали; Жизнь – это ложь.*** Характеризуя своего коллегу, один из главных героев говорит, что он наблюдал темную сторону его человеческой сущности и его ложь: *"He witnessed his dark side and his lies*" [14, с. 241].

В качестве метафоризирующего признака может служить искаженное понимание мира под воздействием таких отрицательных явлений, как бытовое насилие, супружеская неверность, насильственные действия, и выступать сферой-источником в базовой модели «***Восприятие мира – это криминал***». Героиня беспокоится, что, работая в агентстве по оказанию психологической помощи людям, она начнет воспринимать мир как злую и враждебную субстанцию: *"I have to be mindful that it doesn't wrap my view of the world"* [14, с. 22] – «Нельзя забывать об опасности воздействия этих страшных явлений на мое мироощущение».

Метафорическая экспансия может осуществляться на основе фреймов понятийной сферы медицины. Концептуальная сфера болезней, образующая морбиальную метафору, служит для создания модели «***Оптимизм – это инфекция***»: "*His optimism was infectious*" [14, с. 61]. Данный пример является одним из немногочисленных случаев, когда социоморфная метафора выполняет положительную функцию, поскольку имя прилагательное *infectious* используется в переносном смысле: *заразительный.* Тем не менее сама героиня воспринимает оптимизм своего мужа скорее негативно и приравнивает его к легкому и беспечному времяпровождению, служащему источником ее раздражения в силу того, что ей одной приходится решать ежедневные бытовые проблемы. Концептуальная сфера навязчивости и преследования лежит в основе другой модели «***Страх – это паранойя***». "*I'm suddenly struck with paranoia*" [14, с. 327] – «У меня разыгралась паранойя». Героиня потеряла способность мыслить логически, потому что она находилась в реальной опасной, угрожающей ее жизни ситуации.

Метафорическая модель социоморфного типа также создается при помощи милитарной метафоры. Сфера метафорического притяжения «война» участвует в построении модели «***Отношения – это война***». Причем подобная концептуальная сфера служит для характеристики межличностного общения в разных социумах: между соседями, коллегами и супругами. Например: *"To be on their firing line"* [14, с. 167] – «Быть на их линии огня». Фрейм из области военной терминологии означает, что героиня подвергается серьезному риску вследствие опасности, исходящей от соседей.

Целью метафорического переноса этой же модели «***Отношения – это война***» в следующем фрагменте является описание глубокого разочарования героя и его несбывшихся ожиданий беззаботной жизни, когда его жена объявила о своей беременности, поскольку он настолько не хотел детей, что совершает преступление. В его представлении прежняя жизнь уничтожена:*"And ruin it with a single sentence"* [14, с. 258] – «И разрушила все одним предложением».

В понятийном поле «отношения» в качестве исходной концептуальной сферы используются также фрейм «оковы»: *I have escaped the shackles of my past"* [14, с. 380] – «Я сбросила оковы своего прошлого», что образует базовую модель «***Отношения – это гнет***». Героиня смогла преодолеть препятствия, ограничивающие ее свободу в профессиональном и личностном развитии.

В построении метафорической модели «***Жизнь – это литература***» участвует фрейм «составная часть произведения»: *"It will be a new, exciting chapter of my life"* [14, с. 380] – «Начнется новая, волнующая глава моей жизни». Это одна из немногочисленных моделей рассматриваемого произведения, причем завершающая повествование, что внушает оптимизм. Цель метафорического переноса заключается в формировании у читателя надежды, что все страхи преодолены, тайны раскрыты, виновники наказаны.

Анализ эмпирического материала позволяет сделать следующие выводы:

1) концептуальная метафора остается предметом изучения отечественных и зарубежных ученых и в течение последних пяти лет;

2) метафорические модели социоморфного типа подвергаются анализу на материале различных типов дискурса;

3) концептуальная метафора в жанре детективного романа исследуется в основном зарубежными учеными;

4) детективный роман «Новые соседи» (2025), еще не переведенный на русский язык, из серии произведений американской писательницы К. Дуглас характеризует богатая метафоричность языка, представленная использованием натурморфной, антропоморфной, артефактной и социоморфной метафоры;

5) в рассматриваемом произведении различные явления социальной жизни используются в качестве исходной концептуальной сферы;

6) исходной понятийной сферой, источником метафорической экспансии являются модели, включающие абстрактные сущности: а) «жизнь»: ***Жизнь – это путь***; ***Жизнь – это ад; Жизнь – это рухнувший мир; Жизнь – это отсутствие морали; Жизнь – это ложь*** с преобладанием отрицательной коннотации; и единственная с положительным значением: ***Жизнь – это литература;*** б) «межличностные отношения»: ***Отношения – это война; Отношения – это гнет;*** в) «мировосприятие»: ***Восприятие мира – это криминал;*** г) «свойство личности, позитивное мироощущение: «оптимизм»; однако модель имеет вид: ***Оптимизм – это инфекция;*** д) «эмоция»: ***Страх – это паранойя;*** е) «понятие дома как образа»: ***Дом – это святилище.***

7) на основании анализа выявлены метафорические модели социоморфного типа со сферой-источником «война», «медицина», «литература», «религия», «социум».

8) преобладает число метафорических моделей, имеющих отрицательную коннотацию, что обусловлено жанром детективного романа;

9) высокой частотностью употребления характеризуются конвенциональные метафоры;

10) основными функциями метафорических моделей социоморфного типа являются эстетическая и эмоционально-оценочная.

Полученные результаты показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Работа может представлять интерес для преподавателей-филологов и исследователей-лингвистов, занимающихся проблемами концептуальной метафоризации.

Перспектива дальнейших исследований может включать рассмотрение метафор различного типа в жанре детектива и сопоставительное изучение метафорических моделей русскоязычного и англоязычного детективного дискурса.

Библиографический список


1. Буженинов А.Э. Конвенциональные и новаторские метафоры со сферой-источником "Liquidity" в англоязычном инвестиционном дискурсе. *Научный диалог*. 2022; Т. 11, № 2: 9–27.
2. Boeynames A., Konijn E., Burges C., Steen G. The impact of conventional and novel metaphors on issue viewpoint. *International Journal of Communication*. 2017; № 11: 2861–2879.
3. Renna D., Santulli F. "Death is a black camel": Metaphors, similes and proverbiality in the stereotyped representation of fictional ethnicity. *International Journal of Language Studies*. 2023; Vol. 17, № 4: 59–80.
4. Биггерс Э.Д. *Детективный метод*. Available at: https://detectivemethod.ru/american/earl-derr-biggers
5. Ларионова М.В., Романова Г.С Когниция и коммуникация: метафора в медийном испанском дискурсе. *Филологические науки в МГИМО*. 2019; № 1 (17): 23–26.
6. Jakobs M., Hüning M. Scholars and their metaphors: on language making in linguistics. *International Journal of the Sociology of Language*. 2022; № 274: 29–50. Available at: https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0017
7. Prandi M. *Le metafore tra le figure: una mappa ragionata*. Torino: UTET Università, 2021.
8. Елизаров А.Б. *Лингвопрагматический потенциал метафоры в военно-политическом дискурсе (на материале английского и русского языков)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2024.
9. Чудинов А.П. *Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000)*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2001.
10. Алимова Р.Р., Яковлева В.В. Активные метафорические модели в современном испанском медийном дискурсе. *Филологические науки в МГИМО*. 2021; № 7 (5): 8–15. Available at: https://doi.org/10.24833/2410-2423-2021-5-29-8-15
11. Coll-Florit M., Climent S. A new methodology for conceptual metaphor detection and formulation in corpora: A case study on a mental health corpus. *SKY Journal of Linguistics*. 2019; № 32: 43–74.
12. Zdunkiewicz L. Three Layers of Metaphors in Ross Macdonald's "Black Money". University of Wrocław. *Text matters*. 2019; № 9: 260–270. Available at: http://dx.doi.org/10.18778/2083-2931.09.16
13. Чудинов А.П. *Очерки по современной политической метафорологии*: монография. Екатеринбург, 2013.
14. Douglas C. *The new neighbors*. Penguin Books, 2025.

References

1. Buzheninov A.`E. Konvencional'nye i novatorskie metafory so sferoj-istochnikom "Liquidity" v angloyazychnom investicionnom diskurse. *Nauchnyj dialog*. 2022; T. 11, № 2: 9-27.
2. Boeynames A., Konijn E., Burges C., Steen G. The impact of conventional and novel metaphors on issue viewpoint. *International Journal of Communication*. 2017; № 11: 2861-2879.
3. Renna D., Santulli F. "Death is a black camel": Metaphors, similes and proverbiality in the stereotyped representation of fictional ethnicity. *International Journal of Language Studies*. 2023; Vol. 17, № 4: 59-80.
4. Biggers `E.D. *Detektivnyj metod*. Available at: https://detectivemethod.ru/american/earl-derr-biggers
5. Larionova M.V., Romanova G.S Kogniciya i kommunikaciya: metafora v medijnom ispanskom diskurse. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2019; № 1 (17): 23-26.
6. Jakobs M., Hüning M. Scholars and their metaphors: on language making in linguistics. *International Journal of the Sociology of Language*. 2022; № 274: 29-50. Available at: https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0017
7. Prandi M. *Le metafore tra le figure: una mappa ragionata*. Torino: UTET Università, 2021.
8. Elizarov A.B. *Lingvopragmaticheskij potencial metafory v voenno-politicheskom diskurse (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2024.
9. Chudinov A.P. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: Kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory (1991-2000)*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2001.
10. Alimova R.R., Yakovleva V.V. Aktivnye metaforicheskie modeli v sovremennom ispanskom medijnom diskurse. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2021; № 7 (5): 8-15. Available at: https://doi.org/10.24833/2410-2423-2021-5-29-8-15
11. Coll-Florit M., Climent S. A new methodology for conceptual metaphor detection and formulation in corpora: A case study on a mental health corpus. *SKY Journal of Linguistics*. 2019; № 32: 43-74.
12. Zdunkiewicz L. Three Layers of Metaphors in Ross Macdonald's "Black Money". University of Wrocław. *Text matters*. 2019; № 9: 260-270. Available at: http://dx.doi.org/10.18778/2083-2931.09.16
13. Chudinov A.P. *Ocherki po sovremennoj politicheskoj metaforologii*: monografiya. Ekaterinburg, 2013.
14. Douglas C. *The new neighbors*. Penguin Books, 2025.

*Статья поступила в редакцию 18.02.26*

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-394-397

***Yao Xiaoyi,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Jiangsu Normal University (Xu Zhou, China), E-mail: 843571878@qq.com*

**LEXICO-SEMANTIC MOTIVATION AND WORD-FORMATION MODELS IN RUSSIAN: COMPARATIVE ANALYSIS WITH CHINESE.** Motivated words are one of the most important subjects of research in synchronic word formation. The article examines the concept of "motivation" in Russian and Chinese lexicology, examines the types of lexico-semantic motivation in both languages, analyzes the differences between the two languages in terms of word-formation motivation, explains the presence of varying degrees of motivation in the formation of words and indicates the manifestations of this difference in the corresponding lexical systems. Special attention is paid to differences and similar phenomena in the field of lexico-semantic motivation of the Russian and Chinese languages. As the study shows, the types of motivation of words in the two languages generally coincide, but in Russian, morphological motivation should be recognized as the main type of lexico-semantic motivation, while graphic and semantic motivations dominate in Chinese. The practical value of the research lies in the fact that identifying the "motivation chain" in the formation of words provides more opportunities for their understanding, memorization and right translation into a foreign language.

*Key words:* **lexico-semantic motivation, word formation, morpheme, Russian language, Chinese language**

***Яо Сяои,*** *канд. филол. наук, ст. преп., Цзянсуский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: 843571878@qq.com*

# ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ МОТИВАЦИЯ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ С КИТАЙСКИМ ЯЗЫКОМ

Одним из важнейших предметов исследования в синхроническом словообразовании являются мотивированные слова. В статье рассматривается понятие «мотивация» в российской и китайской лексикологии, исследуются виды лексико-семантической мотивации в обоих языках, анализируются различия между двумя языками в том, что касается словообразовательной мотивации, объясняется наличие различной степени мотивированности при образовании слов и указывается на проявления данной разницы в соответствующих лексических системах. Различиям и сходным явлениям в сфере лексико-семантической мотивации русского и китайского языков уделено особое внимание. В результате исследования автор приходит к выводу, что виды мотивации слов в двух языках в целом совпадают, однако в русском языке основным видом лексико-семантической мотивации следует признать морфологическую, тогда как в китайском языке доминируют графическая и семантическая мотивации. Практическая ценность исследования заключается в том, что выявление «мотивационной цепочки» в образовании слов дает больше возможностей для их понимания, запоминания и адекватного перевода на иностранный язык.

*Ключевые слова:* **лексико-семантическая мотивация, словообразование, морфема, русский язык, китайский язык**

Лексико-семантическая мотивация или мотивировка означает наличие связи между морфемным составом слова и его значением и является важным и сложным вопросом семантики. В языкознании лексико-семантическая мотивация рассматривается с диахронической и синхронической позиций. Диахроническая мотивация выражается во влиянии этимологии на существующие значения слов, синхроническая – во влиянии на значения слов семантических особенностей современной лексики, в частности, значений морфем в составе слова. Изучение мотивации слов направлено на установление последовательности семантических процессов, в результате которых явления внеязыковой действительности (окружающего мира) приобретают те или иные номинации; оно также помогает понять связь между эволюционными закономерностями и изменениями в значениях слов. Тот факт, что исторически и фонографическая (звуко-буквенная) русская письменность, и логографическая (идеографическая) китайская система письма восходят к предметному письму, свидетельствует о неизбежном наличии связи между письменными знаками и собственно языком, которая существует и осуществляется благодаря лексико-семантической мотивации. Важно отметить, что с развитием сопоставляемых языков лексико-семантическая мотивация также претерпела существенные изменения. Данное обстоятельство обусловливает актуальность исследования различий в мотивации слов указанных языков, что позволяет определить ее место в соответствующих лексико-семантических системах.

Цель настоящего исследования заключается в сравнительном анализе мотивационных признаков слов и их морфемных особенностей в русском и китайском языках и выявлении их влияния на особенности словообразования в сопоставляемых языках.

Таким образом, в качестве объекта исследования выступает мотивация слов в китайском и русском языках, включающая в себя звуковую, словообразовательную, семантическую и графическую мотивации.

Из поставленной цели вытекают следующие задачи исследования: охарактеризовать особенности словообразовательной мотивации в русском и китайском языках; выявить сходства и различия лексико-семантической мотивации в двух языках; определить доминирующие типы мотивации в русском и китайском языках; проанализировать причины возникновения различий в словообразовательной мотивации.

Научная новизна исследования состоит в том, что комплексно сопоставлены и систематизированы выделенные виды мотивации слов двух языков и выявлены различия и сходные явления в сфере лексико-семантической мотивации русского и китайского языков.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении представлений о системности лексики и закономерностях эволюции лексического значения, уточнении факторов, обусловливающих семантические различия между языковыми культурами, а также в формировании теоретической базы для разработки универсальных семантических правил. Кроме того, представленный опыт интерпретации лексико-семантической мотивации может использоваться в качестве основы для словарного представления при составлении двуязычных словарей словообразования.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования ее материалов в практике преподавания русского и китайского языков иностранцам, при разработке и чтении практических курсов, посвященных вопросам межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, практики перевода и общего языкознания.

В качестве научных методов автором использовался описательный метод для определения особенностей мотивации, сравнительно-сопоставительный метод для установления различий и сходств мотивации в русском и китайском языках, а также метод теоретического анализа для выявления причин возникновения различий в мотивации в двух рассматриваемых языках.

Письменность как система знаков позволяет фиксировать язык в графическом виде и устанавливать связь между данными знаками и лексическими компонентами. С точки зрения звуко-графического сочетания эта связь произвольна и не мотивированна, тогда как с точки зрения смыслообразования – непроизвольна и мотивированна. Мотивированность и производность слов антагонистичны, взаимозависимы и взаимодополняемы. При формальной реализации конкретных слов каждое из них подразумевает происхождение с определенным смысловым обоснованием. Однако в силу исторических причин происхождение смыслов целого ряда слов уже не прослеживается, исходя из их состава, в то время как значения других лексем все еще выводятся благодаря очевидности «мотивационных цепочек» [1, с. 53].

Традиционно процесс мотивации в российской лингвистике изучается с точки зрения словообразования. Т.В. Жеребило считает, что «мотивированность слова – это соотнесенность производного слова с производящим, при которой смысл и структура первого слова могут быть объяснены путем обращения к смыслу и форме производящего слова» [2]. Мотивация в китайской лингвистике рассматривается шире по причине различий в структуре и графике между двумя языками. Так, по мнению Лу Гоцяна, «мотивированность слова – это основа, благодаря наличию которой вещи и явления получают свои названия, объясняющая связь между семантикой слова и вещью или явлением» [3, с. 67]. Сюй Юйлун считает, что иногда между формальным выражением и значением слова существует определенная внутренняя связь: «Мы можем вывести значение слова из этих форм. Это и есть мотивация слова» [4, с. 123]. Как видим, ученые по-разному трактуют понятие лексико-семантической мотивации слов, но все они указывают на неотъемлемую связь между формой слова и его значением.

В отношении видов мотивации слов мнения ученых расходятся. Поскольку каждый язык обладает своими особенностями, виды мотивации слов в них не могут быть идентичными. И.С. Улуханов выделяет различные типы словообразовательной мотивации: единственная – неединственная, регулярная – нерегулярная, непосредственная – опосредованная, исходная – неисходная [5]. Лу Гоцян считает, что мотивация слова может быть сведена к трем группам: звукоподражательная, семантическая и логическая [3]. По мнению Ульмана Иштвана, существуют звуковой, словообразовательный и семантический типы мотивации. Кроме того, китайскими лингвистами был выделен еще один тип мотивации, свойственный китайскому языку и определяемый особенностями иероглифов, – графический [4].

В данном исследовании, основываясь на взглядах Ульмана Иштвана и Сюй Юлуна, рассматриваются звуковая, словообразовательная, семантическая и графическая мотивации слова, а также осуществляется конкретный анализ сходств и различий в мотивации русско-китайской лексики и их проявления в словообразовательных формах.

Звуковая мотивация строится на связи между тем, как звучит явление или предмет, и семантикой слова, его обозначающего. Слова, образованные данным способом, в русском языке относятся в основном к междометиям. При этом звукоподражательные слова, относящиеся к предметам, лидируют в количественном отношении [6]. Подобные слова являются имитацией естественных звуков, поэтому в русском и китайском языках они могут демонстрировать явление фонетического совпадения, то есть имитацию одного и того же звука.

– Одинаковые или сходные звуковые мотивации:

*мяу, мяуканье* (喵 – miao/мяо) – звуки, которые издает кошка;

*тик-тик, тик-так* (滴答 – dida/дида) – звуки, которые издают часы;

*му* (哞 – mou/моу) – звуки, которые издает корова;

*тук-тук* (咚咚 – dongdong/дундун) – звук стука в дверь;

*уа-уа* (哇哇 – wawa/вава) – звук плача младенца.

Однако, учитывая различия в фонологической структуре и лексической морфологии рассматриваемых языков, а также акустического восприятия и имитации одного и того же звука представителями двух наций, звукоподражательные слова в данных языках могут либо частично, либо полностью отличаться друг от друга в своей фонетической форме. Это разнообразие проявляется в различных имитациях одного и того же звука или в несоответствии между звуками и звукоподражательными словами, то есть одно звукоподражательное слово может выступать как имитация нескольких различных звуков, а один звук может описываться несколькими разными звукоподражательными словами.

– Отличающиеся звуковые мотивации:

*кря-кря* (嘎嘎 – gaga/гага) – звуки, которые издает утка;

*кудах-кудах* (咯咯– gege/гэгэ) – звуки, которые издает курица;

*ква, квак* (呱呱 – guagua/гуагуа) – звуки, которые издает лягушка;

*кра-кра* (哇哇– wawa/вава) – звуки, которые издает ворона;

*гав-гав* (汪汪 – wangwang/ванван) – звуки, которые издает собака;

*хлоп, трах* (砰 – peng/пэн) – звук столкновения предметов;

*треск* (劈啪 – pipa/пипа; 哒哒 – dada/дада; 喀嚓– kaca/каца) – звук чего-либо лопнувшего, сломавшегося, звук от резких ударов, выстрелов и т. п.;

*но* (喔 – wo/во) – крик кучера, понуждающий лошадей трогаться с места.

Приведенные выше примеры свидетельствуют, что звуковая мотивация в сопоставляемых языках имеет как сходства, так и отличия вследствие исторически сложившейся разницы в произносительных привычках носителей данных языков.

Русский язык использует фонетическую письменность, где слова записываются через набор звуков с помощью алфавита. Китайский язык применяет логографическую систему, где каждый символ представляет отдельное слово, понятие или идею, а не звук или букву. В китайском языке нет прямой связи между написанием и произношением слов.

Словообразовательная мотивация означает, что семантика слова может быть определена путем анализа его морфемного состава. Слова, значение которых определяется благодаря морфемному составу, являются производными или составными словами. По словообразовательной структуре слова в китайском языке делятся на три основных типа [7].

1) одноморфемные слова, то есть простые слова, состоящие из одной морфемы: например, 木 (mu – «дерево»); 手 (shou – «рука»); 车 (che – «машина»); 鸟 (niao – «птица»); 人 (ren – «человек») и др. Мотивация одноморфемных слов не носит очевидного характера и может быть выявлена путем прояснения возможной причинно-следственной связи между семантикой слова и его формой.

2) мотивацию сложных слов можно проследить, исследуя возможные отношения между семантикой слова и значением составляющих его морфем. Так, в китайском языке существуют сложные слова, состоящие из двух свободных морфем: например, 颂 (song – «воспевать») + 扬 (yang – хвалить») = 颂扬 (songyang – «возвеличить»); 领 (ling – «шея») + 袖 (xiu – «рукав») = 领袖 (lingxiu – «лидер»); 眉 (mei – «глаза») + 目 (mu – «брови») = 眉目 (meimu – «контур»); 地 (di – «земля») + 震 (zhen – «вибрация») = 地震 (dizhen – «землетрясение»); 岁 (sui – «год») + 月 (yue – «месяц») = 岁月 (suiyue – «время») и др.

3) к производным словам относятся лексемы, состоящие из одной морфемы и аффикса. Понятие «производное слово» в китайской и российской лингвистике трактуется по-разному: в китайской лингвистике производные слова не являются сложными, а в русской общепризнанно, что производным является слово, образованное от какого-либо другого слова или словосочетания [8]. Так, китайский суффикс子(zi), произносимый с нейтральным тоном, является всего лишь грамматической частицей в современном китайском языке. С его помощью образуется большое число слов, принадлежащих, в частности, к различным разрядам существительных. Данный суффикс мотивирует образование существительных с общим значением предметности, например, 房 (fang – «дом, здание») + 子 (суффикс) = 房子 (fangzi – «дом, здание»); 柜 (gui – «шкаф») + 子 (суффикс) = 柜子 (guizi – «шкаф»); привносит в слова уменьшительно-ласкательное или уничижительное значение, например, 胖 (pang – «толстый») + 子 (суффикс) = 胖子 (pangzi – «толстяк»); 傻 (sha – «глупый») + 子 (суффикс) = 傻子 (shazi – «идиот, кретин, дурак»). Кроме того, суффикс 子 обозначает статус людей, части тела: 妻 (qi – «жена») + 子 (суффикс) = 妻子 (qizi – «жена»); 脑 (nao – «мозг») + 子 (суффикс) = 脑子 (naozi – «мозг»). Суффикс 手 (shou) имеет значение «человек, обладающий определенными навыками или умеющий выполнять конкретные задачи», например, 选 (xuan – «выбрать») + 手 (суффикс) = 选手 (xuanshou – «конкурент»); 能 (neng – «уметь») + 手 (суффикс) = 能手 (nengshou – «мастер»). Другой распространенный суффикс 者 (zhe) при присоединении к прилагательным либо глаголам привносит значение «человек или предмет, обладающий этим свойством или выполняющий данное действие», например, 老 (lao – «старый») + 者 (суффикс) = 老者 (laozhe – «старик»); 作 ( zuo – «писать») + 者 (суффикс) = 作者 (zuozhe – «писатель»).

В китайском языке сложные слова занимают абсолютное большинство в лексическом корпусе, за ними следуют простые слова, а производные слова представлены наименьшим числом [7]. В русском же языке, по мнению А.Н. Тихонова, наоборот, подавляющее большинство слов является производными. Так, в 1985 г. Александром Николаевичем был составлен и издан двухтомный «Словообразовательный словарь русского языка», который включил в себя 145 тысяч слов, из которых только 19 тысяч являлись непроизводными. Автором было отмечено, что в некоторых случаях на базе одного непроизводного слова может быть образовано несколько сотен производных слов, например: ходить – 470 слов (*ход*, *ходок*, *ходули*, *ходовой*, *выходить*, *расходиться* и др.), два – 547 слов (*двойник*, *вдвоём*, *двойка*, *двойной*, *двести*, *удвоить*, *двух- комнатный* и др.) [9].

Большая часть производных слов в русском языке образована с помощью различных аффиксов. Имея в качестве основы слова корень, можно получить ряд новых слов путем добавления префиксов, суффиксов, инфиксов и постфиксов. Согласно Словарю словообразовательных аффиксов, в русском языке 445 суффиксов и 98 различных префиксов [10]. В китайском языке насчитывается 10 префиксов и 16 суффиксов [11]. Таким образом, в китайском языке представлено меньше аффиксов, чем в русском. Однако в обоих языках суффиксов больше, чем префиксов.

В отличие от производных, сложные слова образуются путем соединения двух или более корней, то есть по принципу словосложения: например, *солнцеворот* («солнце» и «ворот»), *ветрогенератор* («ветер» и «генератор»), *землетрясение* («земля» и «трясение»). В русском языке отношения между составляющими частями сложных слов могут быть как параллельными, так и подчинительными. Это зависит от характера их связи между собой. Например, в составе слова «*юго-запад*» есть «*юг*» и «*запад*» – самостоятельные, не подчинённые друг другу части. Между ними можно вставить сочинительный союз *«и»*. В составе слова «*вагон-ресторан*» первая часть – общее название объекта, а вторая конкретизирует, уточняет его специальное назначение. Однако в китайском языке внутренние отношения между составляющими частями сложных слов тождественны отношениям между частями предложений. Это связано с тем, что сложные слова в китайском языке образуются по моделям, отражающим синтаксические отношения между членами предложения. Например, дополнение: 纸 (zhi – «бумага») + 张 (zhang – «лист бумаги») = 纸张 (zhizhang – «пачка бумаги»); субъект + предикат: 国 (guo – «государство») + 营 (ying – «управлять») = 国营 (guoying – «государственный»); предикат + дополнение: 卖 (mai – «предать») + 国 (guo – «государство») = 卖国 (maiguo – «государственный преступник»); параллельно: 呼 (hu – «выдыхать») + 吸 (xi – «вдыхать») = 呼吸 (huxi – «дышать, дыхание»); подчинительно: 鸟 (niao – «птицеобразно») + 瞰 (kan – «глядеть сверху») = 鸟瞰 (niaokan – «глядеть с высоты птичьего полета»).

В русском языке словообразовательная мотивация – это наличие смысловой связи между двумя словами, обладающими следующими признаками: 1) оба слова имеют один и тот же корень; 2) значение одного из слов или полностью входит в значение другого (дом – домик «маленький дом»; победить – победитель «тот, кто победил»), или тождественно лексическому значению другого, либо синтаксические позиции этих слов различны (сюда относятся пары типа *бежать–бег, белый–белизна,* образуемые словами разных частей речи; второй член этих пар представляет собой, по Е. Куриловичу, синтаксический дериват), либо эти слова различаются стилистически (при тождестве синтаксических позиций): *книга – книжка, книженция*» [12, с. 10–11]. Ма Яньхун считает, что словообразовательная мотивация является центральным понятием синхронного словообразования, поскольку основным предметом исследования в синхронном словообразовании являются производные слова, чьи значение и форма мотивируются другим словом [13].

Мотивированность китайского языка рассматривается как синхроническое и диахроническое понятие. Шу Динфан объясняет, что мотивированность слова лежит в области формирования значения слова именно с точки зрения происхождения самих вещей и явлений, что в итоге позволяет исследовать этимологию слова [1]. Многие случаи графической мотивации рассматриваются как вид словообразовательной мотивации, хотя она представляет историю формирования иероглифов для обозначения определенных понятий. Соответствие между формой иероглифов и характеристиками обозначаемых ими вещей или явлений привлекает к себе значительное внимание.

Семантическая мотивация предполагает появление и определение новых или производных значений слова на основе его первоначальной семантики. Многозначные слова широко представлены в лексическом корпусе как русского, так и китайского языков. Этот факт служит подтверждением того, что семантическая мотивация занимает важное место в обоих языках. В самом общем виде под семантической мотивацией понимается связь между различными семами многозначного слова, отражающая релевантность его значения. Так, например, основное значение иероглифа 桥 – qiao (мост) определяется как «сооружение, установленное над водой или в воздухе для движения людей, транспортных средств и грузов»; другое (семантически мотивированное) значение этого слова – «связующее звено; человек, предмет или отношения как посредник, выполняющий функции связи» [14]. Такое значение появляется благодаря расширению и переносу основного значения слова и может быть определено как метафорическое. В русском языке слово «*заразить*» имеет основное значение «передать заразу или болезнь кому-нибудь». На базе основного значения слову присваивается переносное значение «увлечь кого-нибудь чем-нибудь, внушить кому-нибудь что-нибудь, передать кому-нибудь какую-нибудь склонность» [15].

Метафора – важный источник семантической мотивации. Человек и внешние условия его существования, от которых зависит его выживание, включая географию, экологию, сезонные изменения, климат, а также его социокультурный фон, имеют общие черты у разных народов. Собственно, именно они в исторической перспективе и сформировали общее представление человека о себе и окружающем мире. Сходство основополагающих факторов человеческого бытия позволяет говорить об определенной общности отражения в русском и китайском языках метафорического видения окружающего мира. Различают четыре общих типа метафор, получивших распространение в большинстве языков: метафоры антропоморфного типа (перенос на предметы свойств, черт и характеристик человека), анималистического (перенос черт животных), «от конкретного к абстрактному» и синкретические (перенос значения из одной сенсорной области в другую) [1].

Семантическая мотивация по антропоморфному метафорическому типу широко представлена в лексическом корпусе обоих сопоставляемых языков. Например, в русском языке: *головка винта; сердце города; глазок в двери; бровка тротуара* и др., где новое значение слов *головка, сердце, глазок, бровка* мотивированы семантически. Также в китайском языке в следующих примерах: 火舌 (huoshe – «язык пламени»); 咽喉之地 (yanhouzhidi – «место, как горло») значение словосочетания связано с понятиями стратегии и обозначает важное и опасное положение для кого-либо, поскольку потеря этого места ведет к поражению; 车厢头 (chexiangtou – «голова вагона»); 钟声 (zhongsheng – «голос колокола»); 床腿 (chuangtui – «нога кровати») и т. д.

Семантическая мотивация по анималистическому метафорическому типу также широко представлена в лексическом корпусе обоих сопоставляемых языков. За счет метафорического употребления в обоих языках новые значения приобретают лексемы, обозначающие животных. Как правило, свойства тех или иных животных переносятся на человека, придавая ему соответствующие характерные черты. В русском языке, например, это *кошка, змея, петух, медведь*: *драная кошка* – женщина исключительной худобы, крайне изможденная, *змея в корсете* – человек исключительно тоненький, худенький; *петух* – задорный человек, забияка; *медведь* – крупный, сильный, но грузный и неуклюжий человек, внешним видом и своими телодвижениями напоминающий данное животное. В китайском языке это может быть *лиса*, *заяц, попугай*, *богомол*: 狐狸 (huli – «лиса») – коварный, хитрый, льстивый человек, негодяй, подлец, искусительница и обольстительница; 兔子 (tuzi – «заяц») – умный, хитрый человек, также употребляется в значении «очень быстрый»; 鹦鹉 (yingwu – «попугай») – человек, не имеющий собственного мнения и повторяющий чужие слова; тот, кто, не раздумывая, соглашается с любым мнением, вторит, поддакивает и подпевает; 螳螂 (tanglang – «богомол») – слабый, тщедушный человек.

Семантическая мотивация по метафорическому типу «от конкретного к абстрактному» означает познание абстрактных вещей с помощью конкретных объектов, раскрытие внутреннего мира человека с помощью определенных выражений его лица или движений, внедрение глубокой философии в живые образы и тому подобное. Такое выражение «виртуального» через «реальное» позволяет сделать абстрактное конкретным, а пустое – оживленным. В данном случае слова, обозначающие конкретные явления, приобретают новое, абстрактное значение. Например, основное значение лексемы «*верх*» – «самая высокая часть какого-либо предмета». Однако в таких выражениях, как «встреча в верхах», «чей верх, того и воля» и др., слово «верх» обозначает лидера, верховную власть, а также «превосходство, преимущество в чем-либо» [15]. Прямое значение глагола «*каменеть*» – «становиться твёрдым, как камень». В переносном – «становиться неподвижным; замирать, застывать, цепенеть (обычно под воздействием какого-либо чувства)», а также «терять способность чувствовать, проявлять какие-либо чувства; становиться бесчувственным» [15]. В китайском языке семантическая мотивация по типу «от конкретного к абстрактному» также реализуется с помощью различных лексических единиц. Например, словосочетание 心如火 (xinruhuo – «сердце как огонь») используется для выражения сильных эмоций или страстей, огонь становится метафорой интенсивных чувств. Слово 沉淀 (chendian – «оседать/оседание») имеет как конкретное значение «процесс, при котором примеси в жидкости оседают на дно», так и абстрактное значение «накопление и концентрация», например, «оседать опытом». Слово 脉络 (mailuo – «сеть») в конкретном значении обозначает вены и текстуру человеческого тела либо растений, а в абстрактном – логику и систему чего-либо, например, «историческая сеть».

Эти примеры – абстракции общих характеристик людей или вещей, позволяющие узнавать о другом типе вещей. Таким образом, абстрагирование от конкретных значений лексем, характеризующих людей, вещи, явления и др., семантически мотивирует появление новых значений, позволяющих с помощью данных лексем обозначать иные внеязыковые реалии.

Семантическая мотивация по синкретическому метафорическому типу подразумевает перенос существующего значения слова из одной сенсорной области в другую для образования нового слова. Как правило, такой перенос в рамках лексической системы языка становится возможным благодаря слиянию зрительных, акустических, вкусовых, обонятельных, тактильных ощущений человека, а также при синкретизме в области природных явлений. Например, в русском языке «*холодный звук*», «*густой звук*», «*легкая улыбка*», «*острое слово*», «*тихая обида*» и др. В китайском языке в словосочетании 甜美的声音 (tianmeideshengyin – «сладкий голос») используется понятие «сладкий», относящееся к ощущениям вкуса, для описания понятия «голос», относящегося к слуху. «Тяжелое», в тактильном смысле представляющее собой ощущение тяжести, отображается на вкусовом ощущении, и появляется выражение 口味重 (kouweizhong – «тяжелый вкус»), которое описывает, что человек предпочитает более соленую, жирную или острую пищу. 气味轻 (qiweiqing – «легкий запах»): 轻 (qing – «легкий») из тактильного восприятия (ощущение легкости) переходит в обонятельное восприятие (запах). 无病一身轻 (wubingyishenqing – «без болезней тело легко»): китайское слово 轻 (qing – «легкий») переходит из тактильных ощущений в психологическое, и его семантическое значение переносится от ощущения веса, малого количества или низкой степени в физическом смысле к ощущению легкости и расслабленности в психологическом.

Графическая мотивация в словообразовании выражается посредством связи между начертанием (изображением), в частности, иероглифа и его значением. Письменные формы записи языков мира в основном делятся на два типа:

фонетическое письмо и идеография. Каждый язык обладает фонологической системой, состоящей из ряда фонем и слогов, а также лексической системой, образованной морфемами и словами – все эти четыре элемента можно фиксировать с помощью знаков. Фонетическое письмо, в котором графический знак (графема) привязан к определенному звучанию, использует небольшое количество знаков для обозначения ограниченного числа фонем или слогов в языке. Идеография использует тысячи знаков для обозначения значения различных морфем и слов.

Русский язык, использующий фонографическую (звуко-буквенную) письменность, как правило, не имеет графической мотивации, структура его слов сосредоточена на фонетическом выражении. В китайском языке, в основе которого лежит логографическая (идеографическая) система письма, большое значение придается начертанию идеограмм.

Истоки возникновения отдельных иероглифов в китайском языке восходят к имитации человеком зрительного образа и выражению таким образом своих мыслей. В китайском языке не используются буквы, которые непосредственно обозначают фонемы или слоги, а используется обширный набор иероглифических символов, состоящих из отдельных штрихов, для записи односложных морфем в языке, тем самым обозначая звучание морфемы. Таким образом, графическая мотивация для китайского языка характеризуется уникальностью. Графемы китайских иероглифов либо выражают конкретную семантику, либо определяют конкретный диапазон семантики. Например, иероглиф 休 (xiu – «отдых») состоит из левой графемы 人 (ren – «человек») и правой графемы 木 (mu – «дерево»), т. е. изображение сцены, когда человек прислоняется к дереву; иероглиф 信 (xin – «честность/доверие») состоит из двух графем 人 (ren – «человек») и 言 (yan – «речь», т. е. «слова, произнесенные человеком, должны быть правдивыми и достоверными»; иероглиф 从 (cong – «следовать/быть спутником) состоит из двух графем 人 (ren – «человек»), т. е. «один человек следует за другим»; иероглиф 众 (zhong – «толпа») состоит из трех графем 人 (ren – «человек»). В иероглифах 烟 – yan (дым), 炬 – ju (факел), 炼 – lian (нагревать), 烬 – jin (пепел), 爆 – bao (взрыв) и др. в качестве идеограммы используется графема 火 (huo – «огонь»), и они все обозначают слова, указывающие на огонь. Такие иероглифы, как 货 (huo – «товар»), 赏 (shang – «вознаграждение»), 贱 (jian – «дешевый»), 赃 (zang – «добыча») и 赚 – (zhuan – «прибыль»), все из которых используют графему 贝 (bei – «раковина, монета») в качестве семантического компонента, обозначают слова, связанные с деньгами и богатством. Таким образом, важно подчеркнуть, что в силу специфики китайской системы письма графическая мотивация занимает в его словообразовании одно из важнейших мест. Графическая мотивация в китайском языке проявляется в чрезвычайно разнообразных формах.

Проведенный нами теоретический и сопоставительный анализ лексико-семантической мотивации и словообразовательных форм в русском и китайском языках привел нас к следующим выводам.

– В обоих языках типы мотиваций имеют как общие черты, так и свои особенности. Основные типы мотиваций в двух языках совпадают, несмотря на различия языковой структуры. И в русском, и в китайском языках есть звуковая, семантическая и словообразовательная мотивации.

– Основное отличие заключается в том, что для китайского языка характерна именно графическая мотивация, которой нет в русском языке.

– Русский язык в большей степени ориентирован на словообразовательную мотивацию. В то время как в китайском языке основными типами мотивации являются семантическая и графическая.

– Главной причиной отличных доминирующих типов мотивации двух рассматриваемых языков является их различная система письма.

Таким образом, полученные результаты подтверждают достижение цели исследования и обоснование научной новизны.

Лексико-семантическая мотивация является одной из самых сложных проблем в семасиологии и словообразовании. Среди исследователей до настоящего времени не существует единого мнения относительно мотивации тех или иных значений отдельных лексических единиц, формирующих словарный состав того или иного языка. Данное обстоятельство делает актуальными исследования в указанной области.

Перспективы дальнейших исследований могут сосредоточиться на изучении роли мотивации в генерации новых слов в условиях языкового контакта и в контексте языковой картины мира. Планируется расширить масштаб исследований, включив больше языковых данных за счёт анализа различных языков, анализировать динамику изменения мотивации слова под влиянием заимствований и языковых контактов и разработать методические рекомендации для преподавания иностранных языков и перевода.

Таким образом, исследование лексико-семантической мотивации слова в русском и китайском языках не только способствует пониманию коренных причин различной мотивации, осознанию градации выраженности мотивации слова и ее проявления в соответствующих лексических системах, но и привлекает достаточное внимание обучающихся к различиям в лексическом выражении между языками.

Библиографический список


1. 束定芳, 田臻. 语义学十讲. 上海: 上海外语教育出版社, 2019 (Шу Д., Тянь Ч. *Десять лекций по семантике*. Шанхай: Издательство «Shanghai Foreign Language Education Press», 2019).
2. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*. Available at: https://gufo.me/dict/linguistics_zherebilo?ysclid=micsxteap6552671851
3. 陆国强. 现代英语词汇学. 上海: 上海外语教育出版社, 2017 (Лу Г. *Современная английская лексика*. Шанхай: Издательство «Shanghai Foreign Language Education Press», 2017).
4. 许余龙. 对比语言学. 上海: 上海外语教育出版社, 2010 (Сюй Ю. *Сравнительное языкознание*. Шанхай: Издательство «Shanghai Foreign Language Education Press», 2010).
5. Улуханов И.С. *Словообразовательная семантика в русском языке и принципы её описания*. Москва: ЛИБРОКОМ, 2019.
6. 魏志成. 英汉语比较导论. 上海: 上海外语教育出版社, 2010 (Вэй Ч. *Введение в англо-китайское сравнение*. Шанхай: Издательство «Shanghai Foreign Language Education Press», 2010).
7. 邵敬敏. 现代汉语通论. 上海：上海教育出版社, 20166 (Шао Ц. *Общая теория современного китайского языка*. Шанхай: Shanghai Education Press, 2016).
8. Ма Я. Типы мотивации слов в русском языке в сравнении с китайским языком. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2019; № 6: 54–61.
9. Тихонов А.Н. *Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным*. Москва: АСТ, 2014.
10. Лопатин В.В. Улуханов И.С. *Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка*. Москва: Издательский Центр «Азбуковник», 2016.
11. 吕叔湘. 现代汉语八百词 (增订本) (中华人民共和国成立70周年珍藏本). 北京：商务印书馆, 2019 (Люй Ш. *Восемьсот слов современного китайского языка*. Пекин: Коммерческая пресса, 2019).
12. Улуханов И.С. *Мотивация в словообразовательной системе русского языка*. Москва: Издательский Центр «Азбуковник», 2015.
13. Ма Я. Метафорические типы словообразовательной мотивации в русском и китайском языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 421–423.
14. 现代汉语词典. *Современный китайский словарь*. Available at: https://cd.hwxnet.com/
15. Ефремова Т.Ф. *Толковый словарь русского языка* Available at: https://www.efremova.info/


References


1. 束定芳, 田臻. 语义学十讲. 上海: 上海外语教育出版社, 2019 (Shu D., Tyan' Ch. *Desyat' lekcij po semantike*. Shanhaj: Izdatel'stvo «Shanghai Foreign Language Education Press», 2019).
2. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Available at: https://gufo.me/dict/linguistics_zherebilo?ysclid=micsxteap6552671851
3. 陆国强. 现代英语词汇学. 上海: 上海外语教育出版社, 2017 (Lu G. *Sovremennaya anglijskaya leksika*. Shanhaj: Izdatel'stvo «Shanghai Foreign Language Education Press», 2017).
4. 许余龙. 对比语言学. 上海: 上海外语教育出版社, 2010 (Syuj Yu. *Sravnitel'noe yazykoznanie*. Shanhaj: Izdatel'stvo «Shanghai Foreign Language Education Press», 2010).
5. Uluhanov I.S. *Slovoobrazovatel'naya semantika v russkom yazyke i principy ee opisaniya*. Moskva: LIBROKOM, 2019.
6. 魏志成. 英汉语比较导论. 上海: 上海外语教育出版社, 2010 (V`ej Ch. *Vvedenie v anglo-kitajskoe sravnenie*. Shanhaj: Izdatel'stvo «Shanghai Foreign Language Education Press», 2010).
7. 邵敬敏. 现代汉语通论. 上海：上海教育出版社, 2016 (Shao C. *Obschaya teoriya sovremennogo kitajskogo yazyka*. Shanhaj: Shanghai Education Press, 2016).
8. Ma Ya. Tipy motivacii slov v russkom yazyke v sravnenii s kitajskim yazykom. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2019; № 6: 54-61.
9. Tihonov A.N. *Novyj slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka dlya vseh, kto hochet byt' gramotnym*. Moskva: AST, 2014.
10. Lopatin V.V. Uluhanov I.S. *Slovar' slovoobrazovatel'nyh affiksov sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'skij Centr «Azbukovnik», 2016.
11. 吕叔湘. 现代汉语八百词 (增订本) (中华人民共和国成立70周年珍藏本). 北京：商务印书馆, 2019 (Lyuj Sh. *Vosem'sot slov sovremennogo kitajskogo yazyka*. Pekin: Kommercheskaya pressa, 2019).
12. Uluhanov I.S. *Motivaciya v slovoobrazovatel'noj sisteme russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'skij Centr «Azbukovnik», 2015.
13. Ma Ya. Metaforicheskie tipy slovoobrazovatel'noj motivacii v russkom i kitajskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 421-423.
14. 现代汉语词典. *Sovremennyj kitajskij slovar'*. Available at: https://cd.hwxnet.com/
15. Efremova T.F. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka* Available at: https://www.efremova.info/


*Статья поступила в редакцию 22.02.26*

УДК 81'373 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-398-401

***Huang Yifan**, postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: huangyifan_2021@163.com*

**EMOTIONAL METAPHORS IN THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES AS INDICATORS OF DESTRUCTIVE EMOTIONS.** The article reveals how the metaphorical models of the Russian and Chinese languages encode destructive emotions and thereby set culturally normative ways of experiencing and expressing them. Emotion is interpreted not as an "inner fact" but as a socially meaningful experience that takes shape through stable images entrenched in lexis, phraseology, and contemporary discourse. On the basis of comparative material, it is shown that Russian metaphorics is predominantly built on scenarios of spontaneity and loss of control: anger is conceptualized as fire and "boiling" in a closed vessel followed by an "explosion," fear as cooling and falling (loss of verticality), shame as scorching heat and the desire to disappear, which forms an image of a subject undergoing the impact of passion. The Chinese picture demonstrates a different ontologization of affect: anger is associated with the directed movement of qi and the "heat" of the liver, fear with the dispersal of the spirit and the vulnerability of the gallbladder, shame with damage to "face" as a reputational resource, shifting the experience into the plane of somatic regulation and the maintenance of social harmony. The identified divergences explain potential intercultural communicative breakdowns and make it possible to use metaphorical indicators as a tool for interpreting conflict behavior and self-regulation strategies in different linguacultures.

*Key words:* **emotional metaphors, destructive emotions, Russian and Chinese languages, intercultural communication, conceptualization of emotions**

***Хуан Ифань,** аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: huangyifan_2021@163.com*

# ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНДИКАТОРЫ ДЕСТРУКТИВНЫХ ЭМОЦИЙ

Статья раскрывает, как метафорические модели русского и китайского языков кодируют деструктивные эмоции и тем самым задают культурно-нормативные способы их переживания и выражения. Эмоция трактуется не как «внутренний факт», а как социально осмысленный опыт, приобретающий форму через устойчивые образы, закрепленные в лексике, фразеологии и современном дискурсе. На сопоставительном материале показано, что русская метафорика преимущественно строится на сценариях стихийности и утраты контроля: гнев мыслится как пожар и «кипение» в замкнутом сосуде с последующим «взрывом», страх – как охлаждение и падение (утрата вертикали), стыд – как испепеляющий жар и желание исчезнуть, что формирует образ субъекта, претерпевающего воздействие страсти. Китайская картина демонстрирует иную онтологизацию аффекта: гнев связывается с направленным движением ци и «жаром» печени, страх – с рассеиванием духа и уязвимостью желчного пузыря, стыд – с повреждением «лица» как репутационного ресурса, переводя переживание в плоскость соматической регуляции и поддержания социальной гармонии. Выявленные расхождения объясняют потенциальные межкультурные коммуникативные сбои и позволяют использовать метафорические индикаторы как инструмент интерпретации конфликтного поведения и стратегий саморегуляции в разных лингвокультурах.

*Ключевые слова:* **эмоциональные метафоры, деструктивные эмоции, русский и китайский языки, межкультурная коммуникация, концептуализация эмоций**

Актуальность исследования обусловлена комплексом взаимосвязанных факторов теоретического и прикладного характера, определяющих востребованность междисциплинарных исследований эмоций в современной гуманитарной науке. Прежде всего, возрастающая интенсивность и глубина межкультурных контактов в эпоху глобализации выдвигает на первый план проблему взаимопонимания, основанного на корректной интерпретации эмоциональных состояний и их культурно-специфического выражения [1]. В этом контексте метафора перестает быть лишь риторическим украшением, превращаясь в ключевой когнитивный и социальный инструмент, который структурирует эмоциональный опыт и задает культурно-нормативные рамки его переживания и вербализации [2]. Деструктивные эмоции (гнев, страх, стыд) представляют особый интерес, поскольку являются одновременно маркерами социального напряжения, регуляторами поведения и индикаторами границ допустимого в обществе [3]. Сравнительное изучение их метафорических моделей в столь различных лингвокультурах, как русская и китайская, позволяет выявить не только универсальные паттерны, но и уникальные культурные коды, формирующие «национальный характер» и влияющие на повседневные коммуникативные практики [4].

Междисциплинарная направленность работы, находящейся на пересечении когнитивной лингвистики, социологии эмоций, культурологии и теории коммуникации, отвечает современной тенденции к синтезу гуманитарного знания [5]. Выявление культурно-специфических метафорических сценариев имеет существенное прикладное значение для таких областей, как преподавание языков, переводоведение, межкультурный менеджмент и разрешение конфликтов, где неверная интерпретация эмоционального кода может привести к серьезным коммуникативным сбоям [6]. Исследование вносит вклад и в фундаментальную проблематику, связанную с конструированием социальной реальности через язык, демонстрируя, как абстрактные эмоциональные концепты обретают конкретную форму в образах огня, холода, давления или повреждения «лица» [7]. Таким образом, анализ эмоциональных метафор выступает не только инструментом лингвистического описания, но и важным ресурсом для философии культуры и социологии, предлагая механизм декодирования скрытых слоев коллективного бессознательного и исторически усвоенных способов мировосприятия [8].

В конечном счете работа отвечает на насущный запрос современного гуманитарного знания на глубокое, нестереотипное понимание другого в диалоге культур, что является условием гармоничного сосуществования в поликультурном мире [9]. Изучение эмоциональных метафор как индикаторов деструктивных состояний открывает новые перспективы для диагностики и гармонизации межличностных и межгрупповых отношений, делая данное исследование практически ориентированным и социально значимым [10]. Актуальность подкрепляется необходимостью применения комплексных методик (концептуальный, сравнительный, этимологический анализ) для реконструкции целостных фрагментов языковой картины мира [11] и выявления базовых метафорических сценариев, организующих понимание аффектов в разных культурах [12]. Учет полимодальности метафоры в современном дискурсе [13] и ее роли в межкультурной коммуникации [14], а также анализ механизмов вербализации эмоциональных концептов [15] позволяют исследованию оставаться в русле актуальных научных трендов и предлагать новаторские подходы к интерпретации эмоционального опыта.

Цель данного исследования заключается в выявлении, систематизации и сравнительном анализе базовых метафорических моделей, репрезентирующих деструктивные эмоции (гнев, страх, стыд) в русской и китайской лингвокультурах, с последующей интерпретацией выявленных различий в контексте их социокультурной обусловленности и влияния на коммуникативные практики.

Ключевые задачи включают:

1. Теоретическое обоснование рассмотрения эмоций как социально конструируемых феноменов, опосредованных языковыми метафорическими системами.
2. Отбор и анализ репрезентативного языкового материала (фразеология, лексика, дискурс), отражающего метафоризацию деструктивных эмоций в русском и китайском языках.
3. Реконструкция и сопоставление основных концептуальных метафорических сценариев (например, «гнев – это огонь/давление», «страх – это холод/рассеивание», «стыд – это потеря лица/сгорание») в двух лингвокультурах.
4. Выявление культурно-специфических онтологизаций аффекта (стихийно-экзистенциальная в русской традиции и психосоматико-социальная в китайской) и их связей с философскими, религиозными и этическими системами.
5. Определение потенциального влияния выявленных метафорических расхождений на межкультурную коммуникацию.

Научная новизна заключается в том, что в исследовании впервые на таком объемном сопоставительном материале осуществлена комплексная реконструкция и контрастивный анализ глубинных метафорических моделей ключевых деструктивных эмоций в русской и китайской лингвокультурах, а также в системном описании перехода от абстрактных эмоциональных концептов к конкретным телесным и социальным метафорам и в демонстрации того, как эти метафоры формируют принципиально разные модели субъективности и стратегии саморегуляции.

Теоретическая значимость заключается в углублении и расширении методологического аппарата когнитивной лингвистики и социологии эмоций за счет междисциплинарного синтеза. Результаты работы вносят вклад в теорию концептуальной метафоры, лингвокультурологию и теорию межкультурной коммуникации, конкретизируя механизмы, посредством которых язык формирует эмоциональный опыт и социальное поведение.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения ее результатов в различных прикладных сферах. Выводы могут быть использованы в преподавании русского и китайского языков как иностранных для фор-

Таблица 1

Сравнительный анализ метафорических моделей концепта Гнев в русском и китайском языках

| Параметр сравнения | Русская лингвокультура (Гнев/Ярость) | Китайская лингвокультура (Гнев – 怒 / Nù, Огонь – 火 / Huǒ) |
|---|---|---|
| Базовая стихийная метафора | Огонь, пожар, пламя. Гнев вспыхивает, разгорается, сжигает изнутри. Акцент на неконтролируемом распространении и уничтожении всего вокруг | Огонь, но в контексте поднятия энергии Ци вверх. Гнев как избыточный жар печени. Акцент на направлении движения энергии (вверх и наружу) |
| Соматическая локализация | Сердце, кровь, грудь. Кровь закипает, сердце горит. Эмоция локализована в центральных органах чувств и кровеносной системе | Печень, желчный пузырь, живот. Гнев ранит печень, Ци гнева переполняет грудь и живот. Эмоция связана с конкретными органами фильтрации и регуляции |
| Метафора давления и состояния вещества | Жидкость в замкнутом сосуде. Чаша терпения переполняется, человек взрывается, лопается от злости. Концепция гидравлического давления пара или воды | Газ или ветер. Ци (воздух/энергия) раздувается, поднимается в голову, волосы встают дыбом от напора Ци, шапка слетает. Концепция пневматического давления |
| Субъектно-объектные отношения | Гнев как зверь или враг. Гнев душит, нападает, затмевает разум. Эмоция часто персонифицируется как самостоятельная сущность | Гнев как нарушение порядка. Выпустить гнев, испускать ци. Человек является плохим управляющим своей внутренней энергией, допустившим выброс |

мирования межкультурной компетенции обучающихся. Материалы исследования применимы в практике перевода особенно художественных и публицистических текстов для адекватной передачи эмоциональной составляющей. Кроме того, результаты могут служить основой для разработки тренингов и методик в области межкультурного менеджмента, дипломатии и конфликтологии, направленных на профилактику коммуникативных неудач. Понимание метафорических индикаторов эмоций также полезно в клинической и консультативной психологии при работе с межкультурными парами или мигрантами.

Методологическая база данного исследования строится на междисциплинарном синтезе подходов когнитивной лингвистики, философской герменевтики и социологии эмоций, что позволяет преодолеть ограниченность узкоспециализированных трактовок и выйти на уровень широких социокультурных обобщений, рассматривая метафору как гносеологический механизм, обеспечивающий доступ к неявным знаниям о мире и человеке, зафиксированным в языке на протяжении веков исторического развития. В качестве материальной основы для анализа были отобраны лексикографические источники, включая толковые и фразеологические словари русского и китайского языков, корпусы текстов, художественная литература, а также данные современного медиадискурса, что обеспечивает репрезентативность выборки и позволяет проследить динамику развития метафорических моделей от архаических форм до современных языковых практик, фиксируя как устойчивые константные элементы языковой картины мира, так и трансформации, вызванные социальными изменениями последних десятилетий [6]. Центральным методом исследования выступает концептуальный анализ, направленный на реконструкцию ментальных структур, стоящих за языковыми выражениями, и выявление базовых метафорических сценариев, которые организуют понимание деструктивных эмоций в двух культурах, при этом особое внимание уделяется не только прямым лексическим эквивалентам, но и лакунам, безэквивалентной лексике и идиоматическим выражениям, в которых наиболее ярко проявляется национально-культурная специфика мировосприятия [7].

Философское осмысление полученных данных осуществляется через призму феноменологического подхода и теории социальной конструкции реальности, предполагающих, что язык не просто отражает эмоциональный опыт, но и активно формирует его, предоставляя субъекту готовые шаблоны интерпретации своих состояний, поэтому анализ метафор неизбежно перерастает в анализ социальных практик и ценностных ориентаций, доминирующих в российском и китайском обществах [8]. Сравнительный метод, применяемый в работе, базируется на принципе функциональной эквивалентности, что позволяет сопоставлять не отдельные слова, а целые семантические поля и дискурсивные стратегии, выявляя, как схожие физиологические симптомы эмоций (покраснение лица, дрожь, изменение ритма дыхания) получают различную семиотическую нагрузку и включаются в разные причинно-следственные связи в зависимости от культурного контекста, определяемого религиозными, философскими и этическими системами. Важной составляющей методологии является также этимологический анализ, позволяющий вскрыть «внутреннюю форму» слова и проследить генезис эмоциональных концептов, обнаруживая их связь с древними ритуалами, мифологическими представлениями и соматическими кодами культуры, которые, несмотря на процессы секуляризации и модернизации, продолжают определять глубинную семантику эмоциональных переживаний в современном языковом сознании [9]. Применение данного комплекса методов дает возможность реконструировать целостные фрагменты языковых картин мира двух народов, продемонстрировать, как абстрактные категории деструктивности обретают плоть в конкретных образах огня, воды, болезни или войны, и как эти образы влияют на социальное взаимодействие и самоощущение личности в пространстве культуры.

Проблематика деструктивных эмоций в межкультурном пространстве открывает широкое поле для анализа того, как социум кодирует опасность, исходящую от неконтролируемых аффектов, и какие механизмы сдерживания или перенаправления этой энергии предлагает язык через систему метафорических образов, которые служат своего рода инструкцией по обращению с собственным внутренним миром. В русском языковом сознании деструктивные эмоции часто концептуализируются как внешняя враждебная сила, захватывающая человека, что снимает с него часть ответственности, но одновременно ставит в позицию жертвы, в то время как в китайской традиции акцент смещается на соматическую дисфункцию и нарушение социальной гармонии, требующее немедленной коррекции для восстановления баланса инь и ян, что превращает работу с эмоциями в своего рода гигиеническую процедуру или стратегическое управление ресурсами организма [10].

Сравнительный анализ показывает, что даже, казалось бы, универсальные физиологические реакции, сопровождающие гнев, страх или стыд, в языке подвергаются сложной семиотической обработке, в результате которой формируются уникальные национальные сценарии переживания, где тело становится сценой для разыгрывания культурных драм, а метафора выступает в роли режиссера, определяющего мизансцены и трактовку ролей, что наглядно демонстрирует сопоставление базовых концептов, ответственных за репрезентацию разрушительных душевных состояний в двух рассматриваемых лингвокультурах (табл. 1).

Анализ данных, представленных в первой таблице, позволяет сделать вывод о фундаментальном различии в онтологизации гнева: если для русского сознания это преимущественно стихия огня и кипящей жидкости, апеллирующая к физике взрыва и неконтролируемого разрушения, где субъект оказывается «вне себя» и теряет контроль над ситуацией под воздействием внешней силы, то китайская модель, хотя и использует метафору огня, глубоко укоренена в физиологических представлениях традиционной медицины, связывая гнев с дисфункцией печени и неправильным движением энергии ци [11]. В русском языке метафора «чаши терпения» и «кипения» подразумевает длительное накопление негатива,

Таблица 2

Концептуализация страха в русском и китайском языковом сознании

| Характеристика | Русский концепт (Страх/Ужас) | Китайский концепт (Страх – 怕 / Pà, Испуг – 惊 / Jīng) |
|---|---|---|
| Температурные и тактильные ощущения | Холод, лед, озноб. Кровь стынет в жилах, мороз по коже, покрыться холодным потом. Страх парализует через замораживание | Холод, но с акцентом на дрожь и сжатие. Тело сжимается, сокращается. Ощущение потери опоры и телесной целостности |
| Динамика и направление движения | Уход вниз, падение. Душа уходит в пятки, поджилки трясутся, земля уходит из-под ног. Вектор движения направлен к земле, к потере вертикали | Рассеивание и хаос. Душа (Шень) вылетает из тела, дух рассеивается, теряется хозяин тела. Потеря управления внутренними духами |
| Органная метафора | Сердце, пятки, спина. Сердце обрывается, падает, замирает. Страх ощущается как остановка жизненного мотора | Желчный пузырь. Желчный пузырь маленький (трусость), желчный пузырь лопается (сильный ужас). Храбрость измеряется размером этого органа |
| Цветовая символика | Бледность, белизна. Побелеть от страха, стать белее полотна. Отлив крови от лица как признак смерти | Изменение цвета лица (бледность или землистый цвет), но чаще акцент на потере цвета как потере жизненной силы (Ци) |

Таблица 3

Сравнительная характеристика концепта Стыд в гуманитарном аспекте

| Аспект анализа | Русский концепт (Стыд/Позор) | Китайский концепт (Стыд – 耻 / Chǐ, Потеря лица – 丢脸 / Diūliǎn) |
|---|---|---|
| Визуальная метафора и видимость | Желание исчезнуть, стать невидимым. Провалиться сквозь землю, сгореть со стыда. Стыд как невыносимая публичность интимного промаха | Повреждение фасада. Потерять лицо, не иметь лица, лицо упало на землю. Стыд как утрата социального капитала и репутации |
| Температурная характеристика | Жар, огонь. Лицо горит, уши пылают. Краска стыда. Огонь, который выжигает изнутри и маркирует вину снаружи | Жар присутствует (краснеть), но доминирует метафора физического увечья или грязи. Лицо грязное, лицо повреждено |
| Социальная функция | Совесть, внутренний суд. Стыд часто интровертен, связан с виной перед собой или Богом. «Ни стыда, ни совести» | Социальная регуляция, иерархия. Стыд как инструмент сохранения гармонии. Страх осуждения общиной важнее внутреннего переживания |
| Последствия для субъекта | Моральная смерть или очищение. Стыд может быть спасительным (покаяние) или разрушительным (самоедство) | Социальная смерть. Человек без лица – изгой. Невозможность функционировать в системе гуаньси (связей) |

которое неизбежно ведет к катастрофическому прорыву, воспринимаемому зачастую как очистительная гроза или стихийное бедствие, в то время как китайский «газообразный» гнев (ци), поднимающийся вверх, акцентирует внимание на вертикальной динамике и угрозе потери «лица» и социального статуса из-за неспособности управлять своими внутренними потоками, что делает проявление гнева не столько актом силы, сколько признаком слабости и отсутствия культуры саморегуляции. Русская метафора часто оправдывает гнев его интенсивностью и «праведностью», тогда как китайская традиция видит в нем прежде всего вред для собственного соматического здоровья и угрозу для гармоничной структуры межличностных связей, требуя техник «опускания ци» и охлаждения жара.

Рассмотрение метафорики страха обнаруживает интересную дихотомию между «замораживанием» и «рассеиванием»: в русской культуре страх концептуализируется через холод и остановку жизни, где метафора «душа уходит в пятки» визуализирует экзистенциальное падение и попытку спрятаться, уменьшиться до исчезновения, что коррелирует с христианским пониманием страха как отсутствия божественного света и тепла, в то время как китайская языковая картина мира связывает страх с конкретным органом – желчным пузырем, размер и состояние которого определяют меру храбрости человека [12]. Китайское выражение «желчный пузырь лопнул от страха» для русского уха звучит сугубо физиологично, однако в рамках китайской философии это означает утрату решимости и способности принимать решения, поскольку именно этот орган отвечает за смелость и инициативу, а метафора «душа вылетела» указывает на диссоциацию, потерю контроля над своим «шен» (духом), что опасно не только психологически, но и ритуально, так как человек без духа выпадает из социальной иерархии. Если русский страх – это сковывающий холод и тяжесть, прижимающая к земле, то китайский страх – это хаотичное рассеивание энергии и висцеральная катастрофа конкретного органа, что подразумевает совершенно разные стратегии преодоления: в первом случае необходимо «согреться» и обрести твердую почву (веру, надежду), во втором – собрать рассеянный дух и укрепить внутренние органы через практику и диету.

Анализ концепта стыда демонстрирует наиболее глубокие различия между «культурой вины» и «культурой стыда», где русская метафорика «сгорания» и «проваливания сквозь землю» акцентирует внимание на мучительном переживании несоответствия идеалу, которое носит тотальный характер и затрагивает само бытие субъекта, желающего аннигилироваться, исчезнуть из бытия, чтобы прекратить муку совести, что тесно связано с православной традицией исповеди и покаяния [13]. В китайском же языке доминирует пространственно-визуальная метафора «лица» (мяньцзы), которое можно «потерять», «уронить», «испачкать» или «дать», превращая стыд в категорию социального обмена и статусной игры, где эмоция переживается не столько как внутренний конфликт, сколько как внешняя потеря ценного ресурса, необходимого для социального взаимодействия, поэтому «потеря лица» воспринимается как катастрофа, сравнимая с физическим увечьем или банкротством. Русское «сгореть со стыда» – это процесс внутренней трансмутации, часто ведущий к очищению, тогда как китайское «потерять лицо» – это фиксация социального ущерба, требующая длительных усилий по восстановлению репутации. Причем метафора «толщины кожи лица» в китайском языке (толстокожий – бесстыдный) прямо указывает на защитную функцию социальной маски, в то время как в русском «толстокожесть» скорее ассоциируется с нечувствительностью и грубостью, но не обязательно с отсутствием морали [14].

Подводя итог анализу табличных данных, можно констатировать, что метафорические системы русского и китайского языков, описывающие деструктивные эмоции, формируют две принципиально разные модели человеческой субъективности: русскую, центрированную на сердце и душе, переживающую эмоции как стихийные бедствия, колебания температур и давления, где страдание часто эстетизируется и наделяется высоким нравственным смыслом, и китайскую, центрированную на телесной схеме органов и циркуляции энергий, где эмоции – это прежде всего психосоматические события, угрожающие целостности социального «лица» и физического здоровья. Русская метафора стремится выразить предельную интенсивность чувства через образы смерти и разрушения (лопнуть, сгореть, провалиться), подчеркивая пассивность субъекта перед лицом страсти, в то время как китайская метафора прагматична и физиологична, она встраивает эмоцию в систему космологических соответствий (органы – стихии – социальные роли), предлагая пути гармонизации через управление телесными метафорами (успокоить ци, восполнить печень, сохранить лицо). Эти различия указывают на то, что гуманитарное знание не может игнорировать лингвистическую форму упаковки эмоционального опыта, так как именно она определяет стратегии поведения людей в конфликтных ситуациях, способы переживания стресса и механизмы социальной адаптации, делая эмоцию не только биологическим фактом, но и сложным культурным конструктом.

В завершение проведенного исследования необходимо подчеркнуть, что деструктивные эмоции в русском и китайском языковом сознании не являются простым отражением физиологических реакций организма, а представляют собой сложные культурно-семиотические конструкты, сформированные веками философской, религиозной и социальной практики, которые посредством метафоры задают нормативные рамки переживания и выражения аффектов. Русская лингвокультура, тяготеющая к персонификации эмоций и представлению их в виде неконтролируемых природных стихий (огня, холода, бури), культивирует образ человека, находящегося в драматическом противостоянии с собственными страстями, где «душевность» и способность глубоко переживать боль, стыд или гнев парадоксальным образом становятся мерилом человечности и духовной глубины, превращая страдание в экзистенциальную ценность. Этот подход, укорененный в логоцентризме и христианской антропологии, создает уникальное пространство эмоциональной искренности, но одновременно порождает риски фатализма и неспособности к рациональной регуляции эмоциональных состояний, поскольку метафора «стихии» подразумевает невозможность полного контроля со стороны слабого человеческого «я».

С другой стороны, китайская модель, реконструированная через анализ метафор телесности, энергии ци и социального «лица», демонстрирует холистический подход, в котором психическое неотделимо от физиологического и социального, а управление эмоциями рассматривается как важнейший навык жизнестроения и поддержания космической гармонии, где гнев или страх – это не грехи или кары, а дисбалансы, подлежащие техническому устранению ради сохранения здоровья и иерархического порядка. Метафорическая система китайского языка, связывающая эмоции с конкретными органами и движением энергии, накладывает на индивида высокую ответственность за свое психофизическое состояние, предлагая ему роль мудрого управителя собственным организмом, однако эта же система создает колоссальное давление социального стыда и необходимость постоянного маскулирования истинных чувств ради сохранения внешнего приличия. Таким образом, сравнительный анализ эмоциональных метафор позволяет не только выявить фундаментальные различия в «архитектуре души» двух народов, но и понять, как язык выступает в роли матрицы, которая, с одной стороны, ограничивает способы выражения чувств, а с другой – предоставляет уникальные ресурсы для осмысления и проживания сложного эмоционального опыта, что имеет критическое значение для философии, культуры и социологии межкультурной коммуникации.

Таким образом, поставленная в работе цель была выполнена, обоснована научная новизна исследования. Считаем, что данное исследование представляет интерес для филологов, преподавателей русского и китайского языков как иностранных, переводчиков, специалистов в области межкультурного менеджмента, дипломатии и конфликтологии. Опираясь на теоретическую значимость работы, можно утверждать, что наши исследования могут быть продолжены при изучении когнитивной лингвистики, социологии эмоций, лингвокультурологии и теории межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Хуан И. Метафорика стыда в китайском и русском языках. *Litera.* 2024; № 4: 397–407.
2. Юй В. Метафорические средства обозначения ‘гордости’ в русском и китайском языках. *Вопросы современной лингвистики.* 2024; № 4: 89–96.

3. Го Л., Щетинина А.В. Актуальная эмотивная лексика в русском и китайском языках: новые слова и значения. *Вопросы психолингвистики*. 2023; № 1 (55): 36–49.
4. Чжао Б., Кабанов А.М., Невраева Н.Ю., Пыркова Т.А., Лузганова А.А. Эмоциональные слова в русской прозе и трудности перевода на китайский язык. *Образование и право*. 2024; № 6: 695–700.
5. Яо Цянь. Исследование русских и китайских фразеологизмов, выражающих отрицательные эмоции. *Казанская наука*. 2024; № 4: 282–284.
6. Бабенко Л.Г., Данилова В.В. Чувство беспокойства в метафорическом зеркале. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Лингвистика. 2023; Т. 20, № 1: 35–40.
7. Цзя Ц. Сравнение слов со значением «вкус» в эмоциональной образе-схеме в русском, китайском и английском языках. *Филология: научные исследования*. 2024; № 5: 68–74.
8. Вэйпэн Г. Методологические подходы к интерпретации метафорической системы в русской поэзии серебряного века и в современной китайской поэзии. *Вопросы природопользования*. 2025; Т. 4, № 6: 126–134.
9. Рубцова Д.С., Рожинцева В.Д. Роль метафор в межкультурной коммуникации: сравнение русского, китайского и английского языков. *Культура и цивилизация*. 2024; Т. 14, № 6-1: 173–180.
10. Бе Ч., Ильиных Н.Г. Акциональная метафора как фрагмент русской и китайской языковых картин мира. *Современные востоковедческие исследования*. 2023; Т. 5, № 3: 6–12.
11. Бессонова О.Л., Трофимова Е.В. Фразеологическая вербализация эмоциональной метафоры в англоязычной и русскоязычной лингвокультурах. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского*. Серия: Филологические науки. 2024; Т. 10, № 3: 189–203.
12. Тан Б. Когнитивные механизмы концептуальной метафоры вдохновения в русском и китайском языковом сознании: сравнительный анализ. *Современное педагогическое образование*. 2025; № 5: 458–463.
13. Ивашенко О.В. Эмоциональная составляющая русских культурных концептов (на материале языкового анализа). *Когнитивные исследования языка*. 2025; № 1-1 (62): 259–262.
14. Красикова Е.А. Когнитивные основания многомерных лексических категорий (на материале эмотивных глаголов плача в китайском языке). *Когнитивные исследования языка*. 2025; № 1-1 (62): 305–309.
15. Бай Ц. Сравнительное исследование концептуальных метафор слова «дождь» в русском и китайском языках с точки зрения лингвокультурологии. *Современное педагогическое образование*. 2025; № 1: 365–371.

References

1. Huan I. Metaforika styda v kitajskom i russkom yazykah. *Litera*. 2024; № 4: 397-407.
2. Yuj V. Metaforicheskie sredstva oboznacheniya ‘gordosti’ v russkom i kitajskom yazykah. *Voprosy sovremennoj lingvistiki*. 2024; № 4: 89-96.
3. Go L., Schetinina A.V. Aktual’naya `emotivnaya leksika v russkom i kitajskom yazykah: novye slova i znacheniya. *Voprosy psiholingvistiki*. 2023; № 1 (55): 36-49.
4. Chzhao B., Kabanov A.M., Nevraeva N.Yu., Pyrkova T.A., Luzganova A.A. `Emocional’nye slova v russkoj proze i trudnosti perevoda na kitajskij yazyk. *Obrazovanie i pravo*. 2024; № 6: 695-700.
5. Yao Cyan’. Issledovanie russkih i kitajskih frazeologizmov, vyrazhayuschih otricatel’nye `emocii. *Kazanskaya nauka*. 2024; № 4: 282-284.
6. Babenko L.G., Danilova V.V. Chuvstvo bespokojstva v metaforicheskom zerkale. *Vestnik Yuzhno-Ural’skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2023; T. 20, № 1: 35-40.
7. Czya C. Sravnenie slov so znacheniem “vkus” v `emocional’noj obraze-sheme v russkom, kitajskom i anglijskom yazykah. *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2024; № 5: 68-74.
8. V`ejp`en G. Metodologicheskie podhody k interpretacii metaforicheskoj sistemy v russkoj po`ezii serebryanogo veka i v sovremennoj kitajskoj po`ezii. *Voprosy prirodopol’zovaniya*. 2025; T. 4, № 6: 126-134.
9. Rubcova D.S., Rozhinceva V.D. Rol’ metafor v mezhkul’turnoj kommunikacii: sravnenie russkogo, kitajskogo i anglijskogo yazykov. *Kul’tura i civilizaciya*. 2024; T. 14, № 6-1: 173-180.
10. Be Ch., Il’inyh N.G. Akcional’naya metafora kak fragment russkoj i kitajskoj yazykovyh kartin mira. *Sovremennye vostokovedcheskie issledovaniya*. 2023; T. 5, № 3: 6-12.
11. Bessonova O.L., Trofimova E.V. Frazeologicheskaya verbalizaciya `emocional’noj metafory v angloyazychnoj i russkoyazychnoj lingvokul’turah. *Uchenye zapiski Krymskogo federal’nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo*. Seriya: Filologicheskie nauki. 2024; T. 10, № 3: 189-203.
12. Tan B. Kognitivnye mehanizmy konceptual’noj metafory vdohnoveniya v russkom i kitajskom yazykovom soznanii: sravnitel’nyj analiz. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2025; № 5: 458-463.
13. Ivashenko O.V. `Emocional’naya sostavlyayuschaya russkih kul’turnyh konceptov (na materiale yazykovogo analiza). *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2025; № 1-1 (62): 259-262.
14. Krasikova E.A. Kognitivnye osnovaniya mnogomernyh leksicheskih kategorij (na materiale `emotivnyh glagolov placha v kitajskom yazyke). *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2025; № 1-1 (62): 305-309.
15. Baj C. Sravnitel’noe issledovanie konceptual’nyh metafor slova “dozhd’” v russkom i kitajskom yazykah s tochki zreniya lingvokul’turologii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2025; № 1: 365-371.


*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 81’373 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-401-405

***Cui Qianqian**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 1944682862@qq.com*

**SEMANTIC SHIFTS AND METAPHORIZATION OF UNITS OF MEASUREMENT IN POETRY AND PROSE AND THE PROBLEMS OF INTERLINGUAL TRANSFER OF IMAGERY.** The article examines the functioning of units of measurement in poetry and prose as mechanisms of semantic shift through which quantitative designations are transformed into carriers of qualitative, existentially and socioculturally loaded meanings. It is shown that metrological vocabulary in literary discourse simultaneously maintains a connection with the conventional scientific picture of the world and undermines it, since “second,” “versta,” “foot,” “pood,” or “drop” come to denote not a measurable parameter but the intensity of experience, the distance of alienation, the bodily commensurability of the world with the human being, the weight of guilt, or the limit of patience. The analytical framework draws on hermeneutics, comparative literary studies, and sociolinguistics and makes it possible to trace how the choice of archaic, anthropomorphic, and abstract measures correlates with historical regimes of perceiving space and time–from the traditional order to modernity and postmodernity, where precision often becomes a source of defamiliarization and absurdity. Special attention is paid to the interlingual transfer of imagery: the replacement of culturally specific measures with metric equivalents can destroy the chronotope, stylistic register, and idiomatic memory, whereas successful solutions require a functional-semantic reconstruction of the “metrical mentality” of the source culture and consideration of the pragmatic effect on the reader of the translation.

*Key words:* **semantic shifts, metaphorization, units of measurement, literary discourse, interlingual transfer of imagery**

***Цуй Цяньцянь,** аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: 1944682862@qq.com*

# СЕМАНТИЧЕСКИЕ СДВИГИ И МЕТАФОРИЗАЦИЯ ЕДИНИЦ ИЗМЕРЕНИЯ В ПОЭЗИИ И ПРОЗЕ И ПРОБЛЕМЫ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ПЕРЕДАЧИ ОБРАЗНОСТИ

В статье рассматривается функционирование единиц измерения в поэзии и прозе как механизмов семантического сдвига, посредством которого количественные обозначения преобразуются в носители качественных, экзистенциально и социокультурно нагруженных смыслов. На конкретных примерах из русской, английской, французской и немецкой литературных традиций XIX–XXI веков предложена типология семантических сдвигов метрологической лексики по трём осям: пространство, время, вес/объём, и прослежено, как «верста», «фут», «секунда», «пуд» или «капля» перестают обозначать измеряемый параметр и начинают означать интенсивность переживания, дистанцию отчуждения, телесную соразмерность мира человеку, тяжесть вины или предел терпения. Сравнительный анализ метафорического потенциала четырёх лингвокультур выявляет специфику того, что в работе определяется как «метрическая ментальность»: одна и та же единица измерения может нести принципиально различные коннотации в зависимости от культурной, исторической и литературной традиции. Отдельное внимание уделено классификации переводческих стратегий доместикации, форенизации, функциональной аналогии и компенсации применительно к культурно-специфичным единицам измерения с оценкой прагматического эффекта на читателя перевода на материале сопоставления оригиналов и их опубликованных переводов. Показано, что успешная межъязыковая передача образности требует не конвертации коэффициентов, а функционально-семантической реконструкции «метрической ментальности» исходной культуры.

*Ключевые слова:* **семантические сдвиги, метафоризация, единицы измерения, художественный дискурс, межъязыковая передача образности**

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях глобализации и интенсификации межкультурного обмена литературными текстами проблема адекватной передачи образности, построенной на единицах измерения, приобретает особую остроту: метрологическая лексика, глубоко укоренённая в национальной картине мира, при переводе систематически утрачивает свои экзистенциальные, исторические и социокультурные коннотации, что ведёт к обеднению художественного смысла и разрушению хронотопа произведения. Несмотря на то, что семантические сдвиги и метафоризация в целом достаточно широко исследованы в когнитивной лингвистике и теории перевода [1; 2], специфика именно метрологической лексики как особого класса образных средств на стыке точной науки, культурной памяти и поэтической суггестии остаётся недостаточно изученной. Между тем именно единицы измерения, балансирующие между объективной конвенциональностью и субъективной символичностью, представляют собой уникальный материал для анализа механизмов, посредством которых культура «обживает» физический мир, наделяя его аксиологическим и экзистенциальным содержанием [3].

Цель данного исследования заключается в выявлении и системном описании механизмов семантического сдвига и метафоризации единиц измерения (пространства, времени, веса и объёма) в поэтическом и прозаическом дискурсе, а также в определении стратегий межъязыковой передачи образности, обеспечивающих функционально-семантическую адекватность перевода при сохранении культурно-исторических коннотаций и прагматического эффекта на читателя/

Ключевые задачи включают систематизацию типов семантических сдвигов, которым подвергаются единицы измерения в художественном дискурсе, от количественной детерминированности к качественной (экзистенциальной, аксиологической, психологической) неопределённости; выявление корреляции между выбором архаичных, антропоморфных и абстрактных мер и историческими режимами восприятия пространства и времени; сравнительный анализ метафорического потенциала метрологической лексики в русской, английской, французской и немецкой литературных традициях XIX–XXI веков; классификацию переводческих стратегий (доместикация, форенизация, функциональная аналогия, компенсация) применительно к передаче культурно-специфичных единиц измерения и оценку их прагматической эффективности; реконструкцию понятия «метрической ментальности» как категории, определяющей специфику метафоризации в каждой из рассматриваемых лингвокультур.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые единицы измерения рассматриваются не как периферийный элемент поэтики, а как самостоятельный класс семиотических операторов, функционирующих на пересечении научного, культурно-исторического и художественного дискурсов. В исследовании предложена оригинальная типология семантических сдвигов метрологической лексики по трём координатам: пространство, время, вес/объём с учётом их онтологического статуса, психологической семантики и социокультурной обусловленности. Кроме того, впервые вводится и операционализируется понятие «метрической ментальности» как аналитического инструмента, позволяющего объяснить различия в метафоризации измерительных единиц в разных лингвокультурах и обосновать выбор переводческой стратегии.

Теоретическая значимость заключается в расширении понятийного аппарата когнитивной поэтики и переводоведения за счёт интеграции метрологического измерения в анализ художественной образности; в обосновании подхода, объединяющего герменевтику, сравнительное литературоведение и социолингвистику для исследования амбивалентной природы единиц измерения, одновременно принадлежащих конвенциональной научной картине мира и подрывающих её в пространстве литературного текста [4; 5]. Результаты работы вносят вклад в теорию концептуальной метафоры, демонстрируя, как физические величины трансформируются в экзистенциальные категории, и в теорию перевода, уточняя границы применимости стратегий доместикации и форенизации в отношении культурно нагруженной метрологической лексики.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования разработанной типологии семантических сдвигов и предложенных переводческих рекомендаций в профессиональной деятельности переводчиков художественной литературы, сталкивающихся с необходимостью передачи культурно-специфичных единиц измерения без утраты образности и прагматического эффекта. Материалы и выводы исследования могут быть применены в вузовских курсах по теории и практике перевода, стилистике, когнитивной лингвистике и сравнительному литературоведению, а также при составлении комментированных двуязычных изданий классической поэзии и прозы, где метрологическая лексика требует культурологической аннотации для иноязычного читателя [6].

Методологическая база данного исследования строится на синтезе философской герменевтики, сравнительного литературоведения и социолингвистики, что позволяет рассматривать текст не как изолированный артефакт, а как динамическое поле смыслопорождения, укорененное в социальном и историческом контексте [7]. В качестве материальной основы для анализа были отобраны произведения русской (А.С. Пушкин, А.А. Блок, А.А. Ахматова, М.И. Цветаева, О.Э. Мандельштам, И.А. Бродский), английской (У. Шекспир, У. Блейк, Т.С. Элиот, У.Х. Оден), французской (Ш. Бодлер, А. Рембо, С. Малларме, П. Валери) и немецкой (Р.М. Рильке, П. Целан, Г. Тракль, Б. Брехт) литературы XIX–XXI веков, где единицы измерения играют ключевую роль в формировании художественного образа. Принципиальным моментом является отказ от чисто статистического подхода в пользу качественного контент-анализа, который фокусируется на глубинных семантических сдвигах, а не на частотности употребления тех или иных терминов [8]. Применяется метод дискурсивного анализа, позволяющий реконструировать социокультурные пресуппозиции, стоящие за выбором той или иной единицы измерения автором, и понять, как эти пресуппозиции считываются или игнорируются в процессе перевода. Для верификации гипотез используются методы рецептивной эстетики, позволяющие оценить прагматический эффект текста на читателя и проанализировать, как изменение метрической системы в переводе трансформирует эмоциональный и интеллектуальный отклик аудитории [9]. Сопоставление различных переводческих версий одного и того же произведения служит инструментом для выявления доминирующих стратегий адаптации и классификации типов семантических сдвигов, возникающих при переходе через языковые границы.

**1. Типология семантических сдвигов метрологической лексики**

На основании проведённого анализа корпуса литературных текстов предлагается следующая типология семантических сдвигов, которым подвергаются единицы измерения при переходе из научного дискурса в художественный.

**1.1 Экзистенциальный сдвиг: от параметра к переживанию**

Первый и наиболее частотный тип сдвига состоит в том, что единица измерения утрачивает свою количественную референцию и становится маркером интенсивности переживания. Физическая величина преобразуется в экзистенциальную категорию: мера длины в меру отчуждения, мера времени в меру страдания, мера веса в меру вины. В русской традиции этот тип реализуется с предельной концентрацией. У А.А. Ахматовой в «Реквиеме» (1935–1940) время теряет свою хронометрическую природу: «Семнадцать месяцев кричу, / Зову тебя домой». Здесь «семнадцать месяцев» перестают быть календарной единицей и превращаются в единицу измерения материнского страдания, где каждый месяц эквивалентен не тридцати дням, а бесконечному циклу ожидания и ужаса [10]. Точность числа усиливает, а не ослабляет эмоциональное воздействие: именно конкретность «семнадцати» (а не «долгих» или «бесчисленных» месяцев) создаёт эффект документальности, за которой открывается бездна страдания.

У И.А. Бродского в «Большой элегии Джону Донну» (1963) пространственные меры подвергаются аналогичному сдвигу: «Все спит. Снег. / Все спит вокруг. На тысячи верст». «Тысячи верст» обозначают не расстояние, а масштаб метафизического одиночества, космическую пустоту вокруг спящего мира [11]. При этом выбор архаичной «версты» вместо «километра» не случаен: верста погружает читателя в хронотоп русской культурной памяти, связывая текст с пушкинскими «вёрстами полосатыми» и некрасовской дорогой.

В английской традиции экзистенциальный сдвиг реализуется иначе. У Т.С. Элиота в «Пустой земле» (1922) временные единицы утрачивают свою линейность: «I will show you fear in a handful of dust». Здесь горсть (мера объёма) становится вместилищем экзистенциального ужаса, а не физической субстанции. В «Четырёх квартетах» время трактуется как категория, в которой «All time is unredeemable», и «миг» (moment) приобретает плотность вечности [12].

**1.2 Аксиологический сдвиг: от величины к ценности**

Второй тип сдвига состоит в том, что единица измерения начинает обозначать не физическую величину, а ценностный статус явления. Мера веса трансформируется в меру значимости, мера объёма – в меру полноты бытия. В русской фразеологии, глубоко инкорпорированной в литературный язык, этот тип представлен особенно ярко: «пуд соли съесть» – пуд (16,38 кг) утрачивает связь с весовой системой и становится мерой времени, необходимого для узнавания человека; «не фунт изюму» – фунт (409,5 г) теряет весовую референцию и превращается в маркер значительности [13]. У М.И. Цветаевой в стихотворении «Тоска по родине! Давно…» (1934) пространственные меры работают как маркеры аксиологического отчуждения: «Всяк дом мне чужд, всяк храм мне пуст, / И всё – равно, и всё – едино». Здесь не-называние конкретных мер создаёт пространство абсолютной ценностной дезориентации, где расстояние до родины неизмеримо не потому, что велико, а потому, что утратило свою аксиологическую градуируемость.

В немецкой традиции аксиологический сдвиг прослеживается у Р.М. Рильке в «Дуинских элегиях» (1923), где пространственные категории становятся мерами духовного восхождения: «Wer, wenn ich schriee, hörte mich denn aus der Engel / Ordnungen?». Порядки ангелов (Ordnungen) функционируют как иерархическая мера расстояния между человеческим и божественным, не переводимая ни в метры, ни в мили [5]. У П. Целана в «Фуге смерти» (1948) мера могилы – «ein Grab in den Lüften» (могила в воздухе) – разрушает саму возможность пространственного измерения: могила, имеющая конкретные размеры (длину, ширину, глубину), перемещается в безмерное пространство неба, создавая образ, в котором невозможность измерения становится мерой катастрофы.

**1.3 Психосоматический сдвиг: от физического к телесному**

Третий тип сдвига связан с переносом метрологической семантики в область телесного опыта: единица измерения начинает обозначать не внешний параметр объекта, а внутреннее ощущение субъекта.

У О.Э. Мандельштама в «Стихах о неизвестном солдате» (1937) этот механизм работает с исключительной интенсивностью: «Миллионы убитых задешево / Протоптали тропу в пустоте». «Миллионы» перестают быть единицей счёта и становятся мерой давления массовой смерти на тело текста, физически ощущаемой тяжестью, от которой «тропа» вдавливается в «пустоту» [11]. Числовая

точность здесь работает как усилитель телесного ужаса: абстрактность большого числа парадоксально превращается в физическую конкретность. Во французской поэзии психосоматический сдвиг реализуется у Ш. Бодлера в «Цветах зла» (1857). В стихотворении «Сплин» (LXXVIII) Бодлер пишет: «Quand le ciel bas et lourd pèse comme un couvercle» – небо «весит» (pèse), и эта мера веса переносится с физического объекта на психическое состояние. Далее в том же стихотворении «l'Espoir… / Bat de son aile timide les murs» надежда измеряется взмахом крыла, ударяющегося о стены, и этот «удар» становится мерой силы и одновременно слабости, не поддающейся весовому или пространственному исчислению [3].

**1.4 Социально-критический сдвиг: от стандарта к его деконструкции**

Четвёртый тип сдвига характерен преимущественно для литературы модернизма и постмодернизма, где единица измерения используется как инструмент иронической деконструкции самой идеи стандартизации и объективности.

У Б. Брехта в «Трёхгрошовой опере» (1928) социально-критический сдвиг реализуется через нарочитую конкретизацию: упоминание конкретных сумм и мер в контексте нищеты и эксплуатации обнажает механизм превращения человека в измеримый ресурс. Мера перестаёт описывать вещи и начинает описывать систему, в которой вещи (и люди) измеряются [14]. У У.Х. Одена в стихотворении «Musée des Beaux Arts» (1938) мера страдания сопоставлена с мерами обыденности: трагедия Икара измеряется не высотой падения, а безразличием окружающих: «the expensive delicate ship that must have seen / Something amazing, a boy falling out of the sky, / Had somewhere to get to and sailed calmly on». Здесь отсутствие меры (неназванное расстояние до корабля, неуказанная высота падения) становится мерой этического провала – невозможности «измерить» чужое страдание [12].

**2. Сравнительный анализ метафорического потенциала метрологической лексики**

**2.1 Пространственные единицы: верста, миля, лье, Meile**

Русская «верста» несёт в себе семантику длинного, мучительного пути, связанного с бескрайностью русского пространства. У А.С. Пушкина в стихотворении «Бесы» (1830): «Мчатся тучи, вьются тучи; / Невидимкою луна / Освещает снег летучий; / Мутно небо, ночь мутна. / Еду, еду в чистом поле; / Колокольчик дин-дин-дин… / Страшно, страшно поневоле / Средь неведомых равнин» и далее «Сил нам нет кружиться доле; / Колокольчик вдруг умолк; / Кони стали… «Что там в поле?» – / «Кто их знает? пень иль волк?»». В контексте пушкинской поэзии «вёрсты полосатые» из «Зимней дороги» стали самостоятельным культурным символом: верстовые столбы – это не указатели расстояния, а ритмические маркеры тоски и монотонности, метрономы одиночества, отсчитывающие не километры, а состояние души [10].

Английская «миля» (mile) в поэтической традиции обладает иной семантикой. У Р. Фроста в «Остановка у леса снежным вечером» (1923) в строке «And miles to go before I sleep» мили обозначают не расстояние до дома, а оставшуюся длину жизненного пути, объём невыполненных обязательств, невозможность остановки. Повтор финальной строки превращает «мили» в бесконечность, лишая их конечного числового значения [12].

Французское «лье» (lieue) несёт в себе память о средневековых странствиях и рыцарских романах. У Ж. Верна в «Двадцати тысячах лье под водой» (1870) лье функционирует как мера не столько глубины, сколько невообразимости, фантастичности путешествия. Выбор архаичной меры вместо метра (к тому времени уже принятого во Франции) создаёт эффект романтизации, погружения в дорациональное восприятие пространства [3].

Немецкая «Meile» у Г. Гейне в «Зимней сказке» (1844) – «Deutschland. Ein Wintermärchen» – обретает социально-политическую окраску: мили, отделяющие поэта-эмигранта от родины, становятся мерой политического отчуждения, где физическое расстояние неотделимо от идеологической дистанции [5; 14]. Сравнительный анализ показывает, что при общей тенденции к экзистенциализации пространственных мер каждая лингвокультура акцентирует свой аспект: русская верста – тоску и бескрайность, английская миля – обязательство и путь, французское лье – романтику и невообразимость, немецкая Meile – отчуждение и границу.

**2.2 Временные единицы: миг, секунда, moment, Augenblick**

Русское «миг» этимологически связано с глаголом «мигать» и несёт в себе семантику вспышки, моментального озарения. У А.А. Блока в «Двенадцати» (1918) время революции описывается через серию «мигов», каждый из которых вмещает историческую катастрофу: время сжимается до точки, но эта точка обладает разрушительной энергией [10]. Немецкое «Augenblick» (буквально: взгляд) содержит в себе телесную метафору, отсутствующую в русском «миг» и английском «moment». У Гёте в «Фаусте» знаменитое «Verweile doch, du bist so schön!» обращено именно к Augenblick'у – мгновению, измеренному длительностью взгляда. Эта мера принципиально антропоморфна: время соразмерно глазу, а не механизму часов [5].

Английское «moment» у Т.С. Элиота в «Четырёх квартетах» обретает философскую глубину: «the moment in the rose-garden, / The moment in the arbour where the rain beat» – моменты становятся не точками на временной оси, а узлами сети, в которой переплетаются прошлое, настоящее и будущее [12]. Элиотовский момент не имеет длительности, но имеет глубину – это принципиально иная метрика, нежели хронометрическая. Французское «instant» у П. Валери в «Морском кладбище» (1920) – «Le vent se lève!.. il faut tenter de vivre!» – не названо прямо, но весь текст представляет собой медитацию над мгновением перехода от созерцания к действию, от вечности к мгновению, от мёртвых к живым. Мера времени здесь определяется не хронометрически, а феноменологически: мгновение длится столько, сколько длится принятие решения [3].

**2.3 Единицы веса и объёма: пуд, фунт, livre, Pfund**

Русский «пуд» обладает уникальной семантикой непосильной тяжести, не имеющей точного аналога в других языках. В выражении «пуд соли съесть» пуд – это мера не веса, а времени и глубины знакомства; в «пудовых кулаках» мера не массы, а угрозы; в «ни пуда, ни фунта» мера полного отсутствия [13]. При этом конкретное весовое значение пуда (16,38 кг) достаточно для физического ощущения тяжести, но недостаточно для космической гиперболы, что создаёт характерный эффект: пуд – это «человеческая», а не «космическая» тяжесть, тяжесть ноши, которую человек может нести, но которая его гнетёт. Английский «pound» (фунт) в идиоме «a pound of flesh» (Шекспир, «Венецианский купец», 1596–1599) стал одним из самых известных примеров аксиологического сдвига в мировой литературе: фунт плоти – это мера не веса, а справедливости/мести, юридической буквальности, доведённой до абсурда [12]. Шейлок требует не массу тела, а символическую компенсацию, и точность меры (именно фунт, не больше и не меньше) обнажает жестокость закона, принимающего тело за объект калькуляции.

Французское «livre» (фунт, ливр) обладает двойной референцией к весу и к денежной единице, что создаёт дополнительный семантический потенциал: тяжесть и стоимость оказываются неразличимы. У О. де Бальзака эта амбивалентность используется систематически: в «Человеческой комедии» вес и цена человека измеряются одной и той же мерой, что становится инструментом социальной критики [3].

Таблица 1 систематизирует описанные различия в метафорическом потенциале.

**3. Классификация переводческих стратегий: анализ на материале конкретных переводов**

Проведённый сравнительный анализ оригиналов и их переводов позволяет предложить классификацию переводческих стратегий применительно к метрологической лексике, проиллюстрированную конкретными примерами.

**3.1 Форенизация: сохранение исходной меры**

Стратегия форенизации предполагает сохранение в переводе исходной единицы измерения с пояснением или без него. Данная стратегия наиболее эффективна, когда единица измерения является ключевым элементом хронотопа, и её замена разрушает историческую атмосферу текста [6; 9].

Таблица 1

Сравнительная характеристика метафорического потенциала метрологической лексики в четырёх лингвокультурах

| Параметр сравнения | Русская традиция | Английская традиция | Французская традиция | Немецкая традиция |
|---|---|---|---|---|
| **Доминирующий тип пространственной меры** | Верста (архаичная) | Миля (антропоморфная, путевая) | Лье (романтически-архаичная) | Meile (политически окрашенная) |
| **Ключевая коннотация пространства** | Бескрайность, тоска, судьба | Обязательство, путь, предел | Романтика, фантастичность | Отчуждение, граница, изгнание |
| **Доминирующий тип временной меры** | Миг (вспышка, озарение) | Moment (глубина, узел) | Instant (феноменологический порог) | Augenblick (телесно-зрительная мера) |
| **Ключевая коннотация времени** | Катастрофа в точке | Переплетение временных пластов | Переход от созерцания к действию | Время как длительность взгляда |
| **Доминирующий тип весовой меры** | Пуд (непосильная, но человеческая ноша) | Фунт (юридическая точность, цена тела) | Ливр (неразличимость веса и стоимости) | Pfund (бытовая основательность) |
| **Ключевая коннотация веса** | Бремя, гнёт, терпение | Справедливость, закон, плоть | Социальная критика, вещность | Материальность, надёжность |

Таблица 2

Классификация переводческих стратегий применительно к метрологической лексике

| Стратегия | Принцип | Достоинства | Ограничения | Оптимальная область применения |
|---|---|---|---|---|
| **Форенизация** | Сохранение исходной единицы (verst, pood, lieue) | Сохранение хронотопа, культурной маркированности, аутентичности | Непрозрачность для целевого читателя; необходимость комментария | Тексты с высокой хронотопической нагруженностью; академические издания |
| **Доместикация** | Замена на привычную единицу целевой культуры (км, миля, тонна) | Коммуникативная прозрачность; лёгкость восприятия | Разрушение хронотопа; утрата культурных коннотаций; риск анахронизма | Массовые издания; тексты, где мера не несёт ключевой образной нагрузки |
| **Функциональная аналогия** | Подбор единицы с аналогичной семантической функцией в целевой культуре | Сохранение прагматического эффекта; творческая точность | Высокие требования к компетенции переводчика; субъективность выбора | Поэтические тексты; тексты, где мера является ядром метафоры |
| **Компенсация** | Восполнение потерь в другом фрагменте текста иными средствами | Гибкость; сохранение общего эффекта произведения | Смещение образной структуры текста; риск «избыточности» компенсации | Тексты, где единица измерения неотделима от уникальной реалии |

Пример: в английских переводах «Евгения Онегина» А.С. Пушкина переводчики сталкиваются с проблемой передачи «версты». В. Набоков в своём переводе (1964) последовательно сохраняет *verst*, снабжая текст обширным комментарием: для Набокова замена версты на милю означала бы разрушение русского хронотопа, превращение русского пространства в английское [11]. Ч. Джонстон (1977) в ряде случаев также сохраняет *verst*, хотя и менее последовательно. Достоинство стратегии состоит в сохранении культурной маркированности, недостаток – в потенциальной непрозрачности для читателя, не знакомого с русской системой мер.

**3.2 Доместикация: замена на знакомую меру целевой культуры**

Стратегия доместикации заменяет исходную единицу измерения на привычную для читателя перевода. Эта стратегия обеспечивает коммуникативную прозрачность, но может разрушать культурно-исторические коннотации [6; 14]. Пример: в русских переводах Шекспира «a pound of flesh» систематически передаётся как «фунт мяса» (М. Лозинский, Т. Щепкина-Куперник), причём «фунт» сохраняется, поскольку русский фунт достаточно близок к английскому и слово знакомо русскому читателю. Однако при переводе на языки, где «фунт» не имеет культурной памяти, возникает необходимость адаптации: в некоторых китайских переводах используется 一磅 (yī bàng), транслитерация, функционирующая как форенизм [12].

Более проблематичный пример – перевод «пуда» на английский. В переводах русских пословиц «пуд» нередко заменяется на «ton» (доместикация с гиперболизацией) или на *pood* (форенизация), причём каждое решение влечёт потери: «ton» лишает образ бытовой телесности (тонна – мера индустриальная, а не человеческая), а *pood* непрозрачен для англоязычного читателя [13].

**3.3 Функциональная аналогия: подбор эквивалента по функции, а не по величине**

Стратегия функциональной аналогии предполагает замену исходной единицы измерения на единицу, выполняющую аналогичную семантическую функцию в целевой культуре без привязки к точному числовому соответствию. Данная стратегия является наиболее творческой и требует от переводчика глубокого понимания обеих «метрических ментальностей» [1; 9]. Пример: при переводе стихотворения Р.М. Рильке «Осенний день» («Herbsttag», 1902) на русский язык И.В. Логвинова отмечает, что синестезийные метафоры Рильке, связывающие пространственные и временные меры с чувственным восприятием, требуют не калькирования, а поиска русского образного эквивалента, способного вызвать аналогичный психосоматический отклик [5]. Строка «Wer jetzt kein Haus hat, baut sich keines mehr» содержит имплицитную пространственную меру (дом как мера приютности), и её русские переводы варьируются от буквального «Кто нынче бездомен – не строит себе» до более свободных версий, ищущих функциональный аналог «бездомности» в русской экзистенциальной традиции.

Другой пример: при переводе стихотворения А.А. Блока «Незнакомка» (1906) на английский Д.Д. Якушева показывает, что символика «вёрст» и «шагов» в блоковском тексте не может быть передана простой конвертацией, поскольку эти меры функционируют как элементы символистского кода, где расстояние означает степень инициации [11]. Функциональная аналогия предполагает поиск в английской поэтической традиции мер, обладающих аналогичной символической нагруженностью.

**3.4 Компенсация: восполнение потерь в другом месте текста**

Стратегия компенсации применяется, когда прямой перевод единицы измерения невозможен без значительных потерь, и переводчик восполняет утраченную образность в другом фрагменте текста [4; 6].

Пример: при переводе «Зимней дороги» Пушкина утрата «вёрст полосатых» (верстовые столбы, маркированные чёрно-белыми полосами – уникальная русская реалия) может компенсироваться усилением ритмической монотонности перевода, имитирующей бесконечность дороги средствами просодии, а не лексики. Переводчик жертвует конкретным образом, но сохраняет его функцию передачи монотонности и тоски иными средствами.

В следующей таблице 2 систематизируются описанные стратегии, их достоинства и ограничения.

**4. «Метрическая ментальность» как аналитическая категория**

На основании проведённого сравнительного анализа вводится и операционализируется понятие «метрической ментальности» – совокупности культурно обусловленных ассоциаций, коннотаций и дискурсивных практик, определяющих специфику метафоризации единиц измерения в данной лингвокультуре.

Русская «метрическая ментальность» характеризуется доминированием экзистенциально-пространственного вектора: единицы измерения связаны прежде всего с переживанием бескрайности, тоски, тяжести бытия. Это обусловлено как географическими факторами (масштаб территории), так и историко-культурными (опыт «дороги» как центральный нарратив русской литературы от протопопа Аввакума до Венедикта Ерофеева). Архаичные меры (верста, пуд, сажень) обладают в русской традиции мощным суггестивным потенциалом, несопоставимым с нейтральностью метрических единиц [10; 13]. Английская «метрическая ментальность» тяготеет к прагматическо-этическому вектору: меры связаны с обязательством, законом, справедливостью (ср. «мера за меру» – «Measure for Measure» Шекспира). Имперская система мер (фунт, миля, ярд) обладает конкретностью и «вещественностью», контрастирующей с абстрактностью метрической системы, что используется в литературе для создания эффекта осязаемости, телесности описания [12].

Французская «метрическая ментальность» отмечена парадоксом: Франция – родина метрической системы, и в литературе этот факт рефлексируется через противопоставление «старых» (лье, туаз, ливр) и «новых» (метр, килограмм) мер как оппозиции традиции и революции, чувства и рассудка. У Бодлера и Рембо архаичные меры ассоциируются с поэтическим бунтом против рационализации мира [3].

Ниже (табл. 3) обобщаются характеристики «метрической ментальности» каждой из рассмотренных лингвокультур.

Немецкая «метрическая ментальность» связана с философской традицией осмысления меры (Maß) как онтологической категории: от гегелевской «меры» (Maß) как единства качества и количества до хайдеггеровского «измерения» (Vermessung) как способа бытия-в-мире. В поэзии Рильке, Тракля и Целана единицы измерения функционируют как инструменты феноменологического описания, где мера – это не число, а способ отношения к миру [5; 14].

Проведённое исследование семантических сдвигов и метафоризации единиц измерения в поэзии и прозе на материале русской, английской, французской и немецкой литературных традиций XIX–XXI веков позволяет сформулировать ряд выводов.

Предложенная типология семантических сдвигов метрологической лексики (экзистенциальный, аксиологический, психосоматический и социально-критический) продемонстрировала свою аналитическую продуктивность на конкретном литературном материале. Анализ показал, что единица измерения в художественном дискурсе функционирует как особый семиотический оператор, систематически преобразующий количественную детерминированность в качественную неопределённость: «секунда» становится вечностью (Элиот, Блок), «верста» – мерой душевного отчуждения (Пушкин, Бродский), «фунт» – мерой справедливости (Шекспир), «пуд» – мерой жизненного бремени. Этот переход не является периферийным стилистическим приёмом, а представляет собой фундаментальный когнитивный механизм, посредством которого литература осуществляет гуманизацию физического мира. Сравнительный анализ метафорического потенциала метрологической лексики в четырёх литературных традициях, проведённый на материале конкретных произведений (Пушкин, Ахматова, Мандельштам, Бродский; Шекспир, Элиот, Фрост, Оден; Бодлер, Валери; Рильке, Целан, Брехт), подтвердил эвристическую ценность введённого понятия «метрической ментальности». Каждая из рассмотренных лингвокультур обладает собственным доминирующим вектором метафоризации: экзистенциально-пространственным (русская), прагматическо-этическим (английская), эстетико-революционным

Таблица 3

Характеристики «метрической ментальности» четырёх лингвокультур

| Параметр | Русская | Английская | Французская | Немецкая |
|---|---|---|---|---|
| **Доминирующий вектор метафоризации** | Экзистенциально-пространственный | Прагматическо-этический | Эстетико-революционный | Феноменологически-онтологический |
| **Отношение к архаичным мерам** | Ностальгическая суггестивность; связь с национальной идентичностью | Прагматическая конкретность; «вещественность» имперской системы | Оппозиция традиции и революции; поэтический бунт | Философская рефлексия над сущностью меры |
| **Центральная культурная метафора** | Дорога, путь, бескрайность | Закон, справедливость, обязательство | Чувство vs. рассудок; бунт vs. порядок | Взгляд, присутствие, бытие-в-мире |
| **Характерный литературный приём** | Гиперболизация и экзистенциализация расстояния и тяжести | Юридическая точность как метафора этики | Контраст старых и новых мер как маркер эпохи | Феноменологическое «вчувствование» в меру |
| **Ключевая проблема перевода** | Утрата связи с «русской дорогой» и фразеологическим фондом | Утрата телесной конкретности имперских мер | Утрата оппозиции tradition/révolution | Утрата философской глубины Maß/Augenblick |

(французская) и феноменологически-онтологическим (немецкая). Эти различия не сводимы к словарным дефинициям и обнаруживают себя лишь в контексте целостного культурного опыта, зафиксированного в литературной традиции, фразеологии и бытовой практике.

Классификация переводческих стратегий форенизации, доместикации, функциональной аналогии и компенсации применительно к метрологической лексике, проведённая на конкретных примерах (переводы Набокова и Джонстона «Евгения Онегина», русские переводы Шекспира, переводы Рильке на русский язык), показала, что наиболее успешные решения основываются не на калькуляции коэффициентов пересчёта, а на функционально-семантической реконструкции «метрической ментальности» исходной культуры. Установлено, что замена культурно специфичных единиц измерения на метрические эквиваленты способна разрушать хронотоп произведения, нивелировать стилистический регистр и уничтожать идиоматическую память текста: конвертация «версты» в «километр» лишает читателя перевода доступа к пласту исторических и эмоциональных ассоциаций, а замена «пуда» на «шестнадцать килограммов» разрушает гиперболическую природу образа. Перевод единиц измерения в художественном тексте, таким образом, является не технической операцией, а герменевтическим актом, требующим от переводчика не только лингвистической компетенции, но и глубокого понимания философии языка и культурной антропологии. Исследование позволило установить, что литературный текст выступает как пространство активного сопротивления стандартизации и унификации: метафоризация единиц измерения превращает объективность в субъективность, универсальность – в уникальность, а точность – в многозначность. Обнаруженный парадокс состоит в том, что чем точнее названа мера в поэтическом тексте, тем менее определённым становится её физическое значение и тем более мощным оказывается её суггестивный потенциал [15]. «Мера» в искусстве является категорией не количественной, а аксиологической, измеряющей не длину, вес или время, а ценность и значимость явления для человеческого существования. Именно через несоответствие метрических систем, через невозможность их идеального наложения друг на друга открывается диалогическая природа искусства и межкультурной коммуникации, где понимание достигается не через механическое тождество, а через творческое взаимодействие различий.

Таким образом, поставленная в работе цель была выполнена, последовательно решены задачи, обоснована научная новизна исследования. Считаем, что данное исследование представляет интерес для филологов, переводчиков художественной литературы, а также для преподавателей по теории и практике перевода, стилистике, когнитивной лингвистике и сравнительному литературоведению.

Библиографический список


1. Ревуцкая Е.А. Антропоморфная метафора в поэтическом переводе. *Человек и язык в коммуникативном пространстве*: сборник научных статей. 2023; № 14 (23): 77–80.
2. Федюнина Н.Д. Метафора в поэзии: анализ влияния перевода на читателя. *Доклады Башкирского университета*. 2024; Т. 9, № 1: 19–24.
3. Ли П.В. Стихотворение Стефана Малларме «Окна» в русских переводах. *Казанская наука*. 2024; № 1: 78–81.
4. Николаева А.О. Сохранение экспрессивности при переводе метафоры в поэтическом тексте на русский язык. *Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования*. 2023. № 4-2: 309–314.
5. Логвинова И.В. Синестезийная метафоризация в стихах Р.М. Рильке и их переводах на русский язык. *Вестник Полоцкого государственного университета*. Серия А: Гуманитарные науки. 2023; № 1: 148–152.
6. Егорова О.А. Индия в контексте философии и песенной поэзии Владимира Высоцкого (на материале переводов на английский язык). *Вестник Тверского государственного технического университета*. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2024; № 3 (38): 13–19.
7. Лань Х. О необычном содержании и образах китайской классической поэзии: тема «отшельничество». *Современное педагогическое образование*. 2024; № 12: 475–478.
8. Семенова Ю.В. Неоднозначность и метафора в поэтическом тексте. *Когнитивные исследования языка*. 2024; № 2-2 (58): 207–210.
9. Чемодурова З.М. Визуальное выдвижение и графическая образность в транслингвальном поэтическом тексте. *Когнитивные исследования языка*. 2024; № 2-1 (58): 598–602.
10. Исмаилова Р.У. Кӧркӧм котормодогу поэтикалык каражаттардын жана фигуралардын орду. *Илим. Билим. Техника*. 2023; № 3 (78): 125–131.
11. Якушева Д.Д. Особенности перевода символа в англоязычной поэзии (на материале стихотворения А. Блока «Незнакомка»). *Литературный факт*. 2023; № 4 (30): 268–278.
12. Шумилова Д.А., Ремхе И.Н. Перевод концептуальных метафор в художественных текстах как отражение действительности носителей китайского языка. *Когнитивные исследования языка*. 2025; № 1-2 (62): 402–405.
13. Зубова Л.В. Эстетика неполногласия в современной поэзии. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2025; № 215: 188–196.
14. Беднарская Л.Д. Художественный образ и метафора. *Наука и культура России*. 2023; Т. 1: 77–80.
15. Ощепкова Н.А., Филатова Е.В. Функционирование сравнений и метафор в художественном англоязычном тексте. *Дневник науки*. 2024; № 4 (88): 1–11.


References


1. Revuckaya E.A. Antropomorfnaya metafora v po`eticheskom perevode. *Chelovek i yazyk v kommunikativnom prostranstve*: sbornik nauchnyh statej. 2023; № 14 (23): 77-80.
2. Fedyunina N.D. Metafora v po`ezii: analiz vliyaniya perevoda na chitatelya. *Doklady Bashkirskogo universiteta*. 2024; T. 9, № 1: 19-24.
3. Li P.V. Stihotvorenie Stefana Mallarme “Okna” v russkih perevodah. *Kazanskaya nauka*. 2024; № 1: 78-81.
4. Nikolaeva A.O. Sohranenie `ekspressivnosti pri perevode metafory v po`eticheskom tekste na russkij yazyk. *Yazyk i kul’tura v `epohu integracii nauchnogo znaniya i professionalizacii obrazovaniya*. 2023. № 4-2: 309-314.
5. Logvinova I.V. Sinestezijnaya metaforizaciya v stihah R.M. Ril’ke i ih perevodah na russkij yazyk. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya A: Gumanitarnye nauki. 2023; № 1: 148-152.
6. Egorova O.A. Indiya v kontekste filosofii i pesennoj po`ezii Vladimira Vysockogo (na materiale perevodov na anglijskij yazyk). *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Seriya: Nauki ob obschestve i gumanitarnye nauki. 2024; № 3 (38): 13-19.
7. Lan’ H. O neobychnom soderzhanii i obrazah kitajskoj klassicheskoj po`ezii: tema “otshel’nichestvo”. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2024; № 12: 475-478.
8. Semenova Yu.V. Neodnoznachnost’ i metafora v po`eticheskom tekste. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2024; № 2-2 (58): 207-210.
9. Chemodurova Z.M. Vizual’noe vydvizhenie i graficheskaya obraznost’ v translingval’nom po`eticheskom tekste. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2024; № 2-1 (58): 598-602.
10. Ismailova R.U. Kөrkөm kotormodogu po`etikalyk karazhattardyn zhana figuralardyn ordu. *Ilim. Bilim. Tehnika*. 2023; № 3 (78): 125-131.
11. Yakusheva D.D. Osobennosti perevoda simvola v angloyazychnoj po`ezii (na materiale stihotvoreniya A. Bloka “Neznakomka”). *Literaturnyj fakt*. 2023; № 4 (30): 268-278.
12. Shumilova D.A., Remhe I.N. Perevod konceptual’nyh metafor v hudozhestvennyh tekstah kak otrazhenie dejstvitel’nosti nositelej kitajskogo yazyka. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2025; № 1-2 (62): 402-405.
13. Zubova L.V. `Estetika nepolnoglasiya v sovremennoj po`ezii. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2025; № 215: 188-196.
14. Bednarskaya L.D. Hudozhestvennyj obraz i metafora. *Nauka i kul’tura Rossii*. 2023; T. 1: 77-80.
15. Oschepkova N.A., Filatova E.V. Funkcionirovanie sravnenij i metafor v hudozhestvennom angloyazychnom tekste. *Dnevnik nauki*. 2024; № 4 (88): 1-11.


*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 811.161.1+811.581 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-406-409

***Zhang Yuanyuan,*** *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: zhangyuanyuan2023@mail.ru*

**STABILITY AND DYNAMISM OF RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS: BASED ON PROVERBS AND ASSOCIATIVE EXPERIMENT.** The article compares stable and variable components of Russian and Chinese linguistic consciousness based on everyday concepts represented in proverbs and in data from a free associative experiment conducted among student native speakers of the respective languages. Paremiological units are considered as a concentration of normative cultural scripts and axiological attitudes, whereas associative reactions are interpreted as an indicator of the current psycholinguistic relevance of these meanings. The combination of frequency analysis and typologization of reactions makes it possible to identify zones of convergence between traditional and contemporary associations and areas of divergence reflecting sociocultural shifts. It is shown that the concept "table" in Russian consciousness retains a strong connection with family life and shared meals while simultaneously strengthening a utilitarian-labor layer, whereas in the Chinese sample an educational and work-related interpretation increases. The concept "stove" demonstrates "museumification" in Russian consciousness, moving into the sphere of folkloric and nostalgic associations, while in Chinese consciousness it undergoes technological replacement and rationalization. For "cup/bowl," a weakening of professional-status metaphorics is recorded in Chinese consciousness and a shift in the Russian sample toward individualized consumer rituals. The obtained results make it possible to assess the degree of preservation of cultural codes and the nature of their recoding under conditions of modernization and globalization.

*Key words:* **linguistic consciousness, free associative experiment, proverbs, linguocultural studies, Russian and Chinese linguocultures**

***Чжан Юаньюань,*** *аспирант, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: zhangyuanyuan2023@mail.ru*

# СТАБИЛЬНОСТЬ И ДИНАМИЧНОСТЬ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ: НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ И АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В статье сопоставляются устойчивые и изменчивые компоненты русского и китайского языкового сознания на материале бытовых концептов, репрезентированных в пословицах и в данных свободного ассоциативного эксперимента среди студентов – носителей соответствующих языков. Паремиологические единицы рассматриваются как концентрат нормативных культурных сценариев и аксиологических установок, тогда как ассоциативные реакции интерпретируются как индикатор актуальной психолингвистической релевантности этих смыслов. Комбинация частотного анализа и типологизации реакций позволяет выявить зоны совпадения традиционных и современных связей и области расхождения, отражающие социокультурные сдвиги. Показано, что концепт «стол» в русском сознании сохраняет прочную связь с семейностью и совместной трапезой при одновременном усилении утилитарно-трудового слоя, тогда как в китайской выборке возрастает учебно-рабочая интерпретация. Концепт «печь» демонстрирует «музеефикацию» в русском сознании, переходя в область фольклорно-ностальгических ассоциаций, а в китайском – технологическую замену и рационализацию. Для «чашки/миски» фиксируется ослабление в китайском сознании профессионально-статусной метафорики и сдвиг в русской выборке к индивидуализированным потребительским ритуалам. Полученные результаты позволяют оценить степень сохранности культурных кодов и характер их перекодировки в условиях модернизации и глобализации.

*Ключевые слова:* **языковое сознание, свободный ассоциативный эксперимент, пословицы, лингвокультурология, русская и китайская лингвокультуры**

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом современной лингвокультурологии и психолингвистики к выявлению механизмов сохранения и трансформации культурных смыслов в языковом сознании носителей различных языков в условиях глобализации и модернизации. Сопоставление устойчивых паремиологических моделей с данными свободного ассоциативного эксперимента позволяет зафиксировать разрыв между нормативными культурными сценариями и актуальным состоянием ментального лексикона, что особенно значимо для понимания динамики межкультурного взаимодействия русской и китайской лингвокультур.

Цель данного исследования заключается в выявлении и комплексном анализе устойчивых и изменчивых компонентов русского и китайского языкового сознания на материале бытовых концептов («стол», «печь», «чашка/миска»), репрезентированных в паремиологическом фонде и в данных свободного ассоциативного эксперимента среди студентов – носителей соответствующих языков.

Ключевые задачи включают:

1. Формирование корпуса паремиологических единиц русского и китайского языков, содержащих лексемы тематической группы «предметы быта», и реконструкция закреплённых в них культурных сценариев и аксиологических установок.

2. Проведение свободного ассоциативного эксперимента среди русских и китайских студентов с целью выявления актуальной структуры ассоциативных полей исследуемых концептов.

3. Сопоставление традиционных (паремиологических) и современных (ассоциативных) смысловых слоёв для определения зон конвергенции и дивергенции.

4. Интерпретация выявленных расхождений в контексте социокультурных трансформаций и определение характера перекодировки культурных кодов в обеих лингвокультурах.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что в ней впервые осуществлён системный сопоставительный анализ бытовых концептов русской и китайской лингвокультур в триаде «паремиологическая норма – ассоциативная реакция – социокультурная интерпретация».

Теоретическая значимость заключается в углублении представлений о механизмах взаимодействия устойчивых культурных кодов и динамичных процессов в языковом сознании; в развитии методологии сопоставительной лингвокультурологии за счёт комбинирования паремиологического анализа с экспериментальными психолингвистическими данными; а также в уточнении понятия «смысловая перекодировка» применительно к бытовым концептам в условиях модернизации.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения её результатов в курсах лингвокультурологии, межкультурной коммуникации и лингвострановедения, а также в практике преподавания русского языка как иностранного китайским студентам и китайского языка русским студентам, где понимание актуальных и архаичных слоёв значений бытовой лексики существенно повышает коммуникативную компетенцию.

Методологическая архитектура данного исследования выстроена на принципе комплементарности, предполагающем синтез традиционных филологических методов анализа текста с инструментарием экспериментальной психолингвистики и социологической интерпретации данных. В качестве эмпирического базиса, репрезентирующего «культурную реальность» или, в терминах Э. Дюркгейма, «коллективные представления», был отобран обширный корпус паремиологических единиц русского и китайского языков, содержащих лексемы тематической группы «предметы быта». Работа с этим материалом осуществлялась методом сплошной выборки из авторитетных лексикографических источников, что позволило сформировать репрезентативный массив данных, отражающий нормативную, исторически сложившуюся картину мира обоих этносов. Анализ паремий проводился не просто как лингвистическое описание, но как герменевтическая процедура, направленная на реконструкцию скрытых культурных сценариев и аксиологических установок, зашифрованных в метафорике бытовых предметов [1–15]. Мы исходили из того, что пословица является свернутым текстом культуры, прецедентным феноменом, который моделирует типовые ситуации социального взаимодействия и предписывает определенные этические нормы. Однако статический анализ «застывших» смыслов недостаточен для понимания современного состояния языкового сознания, поэтому вторым и ключевым этапом исследования стал свободный ассоциативный эксперимент, призванный вскрыть «психологическую реальность» функционирования слова. Экспериментальная часть базировалась на опросе респондентов – студентов университетов России и Китая, что обусловлено стремлением зафиксировать состояние сознания наиболее динамичной социальной группы, являющейся проводником современных тенденций и одновременно наследником культурной традиции.

Процедура ассоциативного эксперимента была организована в строгом соответствии с протоколами психолингвистических исследований: испытуемым предъявлялся список слов-стимулов (например, «стол/桌子», «чашка/碗», «печь/посуда»), на которые требовалось дать первую пришедшую в голову реакцию, минуя стадию логической фильтрации и рационального отбора. Такой подход, опирающийся на теорию речевой деятельности А.А. Леонтьева, позволяет получить доступ к неосознаваемым, глубинным слоям ментального лексикона, где хранятся не словарные дефиниции, а живые, эмоционально окрашенные образы и связи [15]. Полученный массив реакций был подвергнут многоступенчатой обработке: от первичного частотного анализа, позволяющего выявить ядро ассоциативного поля, до сложной качественной классификации связей на парадигматические, синтагматические и тематические. Особое внимание уделялось

Таблица 1

Сравнительная характеристика концепта «СТОЛ» (Table / 桌子) в русском и китайском языковом сознании

| Критерий анализа | Русская лингвокультура (Традиция vs Современность) | Китайская лингвокультура (Традиция vs Современность) |
|---|---|---|
| **Онтологический статус (Паремиология)** | **«Божья ладонь», сакральный центр.** Стол в пословицах осмысляется как престол, алтарь дома. Неуважение к столу приравнивается к богохульству. Это место единения рода, где пища становится причастием | **Инструмент социальной иерархии и гармонии.** Стол (круглый) символизирует единство, но со строгим соблюдением этикета рассадки. Паремии акцентируют внимание на изобилии и ритуале гостеприимства как способе укрепления связей (гуаньси) |
| **Ассоциативная доминанта (Эксперимент)** | **Смешанный тип: Эмоционально-бытовой.** Сохраняется мощная связь с концептами «семья», «еда», «праздник», «круглый». Однако нарастает утилитарный слой: «компьютерный», «рабочий», «офис», «ИКЕА» | **Прагматично-социальный тип.** Высокая частотность реакций, связанных с материалом и формой («деревянный», «квадратный»). Сохраняется связь с «едой», но усиливается учебный/рабочий контекст («книги», «учеба», «класс») |
| **Трансформация смысла** | Десакрализация происходит через функционализацию. Стол из места общей трапезы превращается в индивидуальное рабочее место. Но архетип «стол = семья» демонстрирует высокую резистентность | Смещение акцента с ритуала приема пищи на индивидуальную деятельность. Традиционная символика «круглого стола» конкурирует с образом парты или рабочего места, отражая культ образования и труда |

сопоставлению полученных ассоциативных профилей с семантикой паремий: мы искали зоны совпадения (когда ассоциация дублирует смысл пословицы, подтверждая устойчивость традиции) и зоны дивергенции (когда актуальное сознание игнорирует или отвергает традиционный смысл). Интерпретация полученных расхождений осуществлялась с привлечением аппарата социологии знания и культурологии, что позволило рассматривать языковые факты не изолированно, а в широком контексте социальных трансформаций. При этом мы избегали упрощенного детерминизма, признавая за языковым сознанием определенную автономию и способность к саморегуляции, но в то же время фиксируя неизбежное влияние глобализационных процессов на перекодировку культурных смыслов [9].

Анализ полученных данных позволяет нам перейти к рассмотрению сложной феноменологии взаимодействия вещного мира и ментальных структур, где предметы быта выступают не просто как материальные объекты, но как сгустки социальных отношений и культурных смыслов. В современной гуманитарной парадигме вещь рассматривается как активный агент социализации: через организацию бытового пространства, через ритуалы еды и совместного времяпрепровождения транслируются базовые ценности коллективизма, иерархии, уюта и безопасности. Однако именно эта сфера подвергается сегодня наибольшей эрозии под воздействием изменения ритмов жизни, атомизации общества и трансформации института семьи. Если в традиционном аграрном и даже раннеиндустриальном обществе предметный мир был устойчив и сакрализован, то в эпоху постмодерна вещи становятся симулякрами, теряя свою бытийную укорененность и превращаясь в знаки престижа или чистого функционала [1].

Исследование показало, что, несмотря на глобальную унификацию быта, языковое сознание русских и китайских респондентов сохраняет специфические черты, уходящие корнями в глубинные архетипы национальных культур. В то же время мы фиксируем существенные тектонические сдвиги, свидетельствующие о переформатировании аксиологической матрицы под давлением современности. Для детального анализа этих процессов мы обратимся к сравнительной характеристике ключевых концептов, представленной в нижеследующей таблице, где сопоставляются традиционные смыслы, закрепленные в паремиях, и актуальные смыслы, выявленные в ходе эксперимента (табл. 1).

Анализируя данные таблицы, посвященной концепту «Стол», мы можем констатировать сложную диалектику сохранения и утраты сакрального. В русском сознании стол исторически наделялся квазирелигиозным статусом («Стол – то же, что престол»), выступая метафизическим центром домашнего универсума. Экспериментальные данные показывают, что эта связь не исчезла бесследно: ассоциации «семья», «круг», «вкусная еда» по-прежнему составляют ядро ассоциативного поля, что свидетельствует о невероятной устойчивости культурного кода, связывающего прием пищи с коллективным единением [10]. Однако появление в ядерной зоне таких реакций, как «компьютер» и «офис», маркирует вторжение публичной, трудовой сферы в приватное пространство дома. Стол перестает быть исключительно местом трапезы, становясь технологическим хабом, что неизбежно снижает его объединяющий потенциал. В китайской культуре, где стол традиционно связан с этикетом и сложной системой социальных сигналов (кто где сидит, порядок подачи блюд), трансформация идет по пути усиления индивидуалистических коннотаций. Для китайского студенчества стол все чаще ассоциируется с учебой и напряженным трудом, что отражает высокую конкурентность современного китайского общества, где образование является главным социальным лифтом. Тем не менее общая для обеих культур идея стола как базового элемента упорядочивания хаоса сохраняется, пусть и меняет свою модальность с ритуальной на функциональную.

Концепт «Печь», представленный в таблице 2, демонстрирует наиболее радикальный разрыв между паремиологическим фондом и актуальным сознанием, особенно в русской выборке. Здесь мы наблюдаем феномен, который можно назвать «фантомной болью» культуры. Русская печь, будучи на протяжении веков центром крестьянской избы и символом автаркии (самодостаточности) домохозяйства, практически исчезла из реального быта современных студентов. Однако в ассоциативном эксперименте слово-стимул вызывает бурю эмоционально окрашенных реакций («уют», «тепло», «бабушка», «сказка»), которые отсылают не к предмету как таковому, а к мифопоэтическому образу прошлого [14]. Это свидетельствует о том, что языковое сознание способно консервировать архетипические смыслы даже при полном отсутствии их материальных референтов в повседневной жизни. Печь становится символом утраченной целостности и душевной теплоты, противопоставляемой холодному рационализму городской квартиры. В китайском сознании трансформация протекает иначе: здесь наблюдается более спокойный, прагматичный переход от традиционного очага к современным кухонным гаджетам. Китайские респонденты склонны давать прямые функциональные реакции («готовить», «горячо», «электроплита»), что может свидетельствовать о меньшей склонности к романтизации бытового прошлого и большей ориентации на эффективность и модернизацию. Мифологический пласт, связанный с поклонением Богу очага, в сознании молодого поколения оказывается практически стертым, уступая место утилитарному отношению к приготовлению пищи как к технологическому процессу [8].

Таблица 3 вскрывает глубокие социальные изменения через призму концепта «Чашка/Миска». В китайской культуре этот предмет традиционно был нагружен серьезной социальной семантикой: идиома о «железной миске риса» десятилетиями определяла жизненную стратегию миллионов людей, ориентированных на стабильность и государственную опеку. Результаты эксперимента показывают драматическое снижение актуальности этой метафоры для современного поколения [11]. «Чашка» в сознании китайского студента все больше десемантизируется, превращаясь в простой атрибут потребления пищи или даже доставки еды. Это коррелирует с переходом китайского общества к рыночной экономике, высокой мобильности кадров и исчезновению гарантий, которые

Таблица 2

Сравнительная характеристика концепта «ПЕЧЬ / ОЧАГ / ИСТОЧНИК ТЕПЛА» в русском и китайском языковом сознании

| Критерий анализа | Русская лингвокультура | Китайская лингвокультура |
|---|---|---|
| **Символическая нагрузка (Паремиология)** | **«Мать дома», центр витальности.** Печь персонифицируется, она кормит, лечит и греет. Символ лени (Емеля на печи) и одновременно абсолютного уюта. «Печь – всему голова» | **Источник жизни и опасности.** Огонь и очаг связаны с приготовлением пищи, поддержанием жизни, но также несут семантику осторожности. Связь с предками и духами очага (Цзао-ван) |
| **Реакции респондентов (Эксперимент)** | **Ретроспективно-фольклорный характер.** Реакции: «деревня», «бабушка», «пироги», «Емеля», «сказка». Реальный предмет (микроволновка, плита) отделен от слова «печь». Понятие уходит в область культурной памяти | **Технологическая замещение.** Реакции на традиционные термины часто сменяются ассоциациями с современными приборами: «микроволновка», «духовка», «электричество». Утрата сакральной связи с духами очага |
| **Гуманитарная интерпретация** | Феномен «музеефикации» концепта. Печь перестала быть частью актуального быта горожанина, но осталась мощным эмоциональным символом утраченного рая (деревенского детства, народной традиции) | Прагматическая адаптация. Традиционный очаг полностью вытеснен современной техникой в сознании молодежи. Ассоциативное поле рационализировано и лишено мифологического компонента |

Таблица 3

Сравнительная характеристика концепта «ЧАШКА / МИСКА» (Bowl / 碗)
в контексте профессиональной деятельности и судьбы

| Критерий анализа | Русская лингвокультура | Китайская лингвокультура |
|---|---|---|
| **Метафорика судьбы (Паремиология)** | **Емкость для бытия.** «Дом – полная чаша». Чаша/чашка ассоциируется с достатком, накоплением, но также с судьбой («испить чашу до дна»). Акцент на наполнении и внутреннем содержании | **Символ карьеры и стабильности.** Концепт «Железная чашка риса» (Tie Fan Wan) – метафора гарантированной пожизненной занятости, государственной службы. Разбить чашку – потерять средства к существованию |
| **Современные ассоциации (Эксперимент)** | **Эстетико-потребительский аспект.** Реакции: «чай», «кофе», «красивая», «фарфор», «утро». Полная утрата трагического или судьбоносного патрубка. Предмет индивидуального пользования и удовольствия | **Размывание профессиональной метафоры.** Реакции: «рис», «есть», «круглая», «пластиковая». Идиоматическое значение «работа» встречается редко, уступая место прямым гастрономическим ассоциациям |
| **Социокультурный вывод** | Сдвиг от коллективного изобилия («полная чаша» для семьи) к индивидуальному гедонизму (чашка кофе как личный ритуал). Деметафоризация предмета | Кризис гарантий. Снижение частотности ассоциации «чашка – работа» отражает рыночные реформы и исчезновение системы пожизненного найма. Чашка становится просто посудой, теряя статус социального символа |

давала плановая система. Метафора перестает работать, потому что исчезла социальная реальность, которую она описывала. В русском сознании «чашка» также претерпела дрейф от символа общесемейного достатка («Дом – полная чаша») к атрибуту индивидуального гедонизма. Чаепитие, некогда бывшее долгим коллективным ритуалом с самоваром, трансформировалось в «coffee to go» или быструю чашку чая перед монитором. Ассоциации «утро», «кофе», «красивая» подчеркивают эстетизацию и индивидуализацию быта, где предмет служит не столько насыщению, сколько получению кратковременного удовольствия и поддержанию личного тонуса. Здесь мы видим, как глобальная культура потребления унифицирует восприятие предметов, стирая уникальные национальные коды бедности или богатства, заменяя их универсальными кодами комфорта и стиля [5].

Подводя общий итог анализу табличных данных и следуя логике герменевтического круга, мы приходим к выводу о том, что предметы быта в языковом сознании современной молодежи России и Китая находятся в состоянии активной смысловой перекодировки. Мы наблюдаем двойственный процесс. С одной стороны, происходит очевидная десакрализация вещного мира: предметы теряют свою магическую, обереговую и ритуальную функцию, превращаясь в технические средства обслуживания биологических и социальных потребностей. Глубокие метафорические связи, зафиксированные в пословицах (стол как престол, миска как судьба), разрываются или уходят на далекую периферию ассоциативных полей, становясь достоянием пассивного культурного багажа, а не живой мысли [6]. С другой стороны, экспериментальные данные выявили удивительную резистентность некоторых ядерных структур. В русском сознании это, прежде всего, эмоционально-нравственная доминанта, связывающая быт с семьей и душевным теплом (даже если реальный быт уже иной). В китайском сознании сохраняется прагматично-социальная ориентированность, внимание к иерархии и функции предмета. Глобализация не стирает различия полностью, но накладывает на них новую сетку координат, где ценности индивидуального успеха, мобильности и технологичности вступают в сложный симбиоз с архаическими пластами менталитета. Таким образом, языковая картина мира предстает не как монолит, а как палимпсест, где сквозь новые письмена проступают, а иногда и прорываются наружу, древние тексты культуры [13].

Резюмируя проведенное исследование, необходимо констатировать, что языковое сознание современных носителей русского и китайского языков представляет собой динамичную, гетерогенную структуру, в которой сосуществуют, конфликтуют и переплетаются разнонаправленные векторы: традиционалистский, укорененный в паремиологическом фонде, и модернистский, сформированный актуальными социальными практиками. Наш анализ показал, что степень сохранности традиционных культурных смыслов варьируется в зависимости от типа концепта и специфики национальной ментальности. Если эмоционально-ценностное ядро, связанное с семьей и домом, демонстрирует высокую устойчивость (особенно в русской культуре), то социально-экономические коннотации бытовых предметов (особенно в китайской культуре) подвергаются стремительной трансформации под влиянием рыночных реалий. Пословица как форма хранения знания сохраняет свой авторитет, но теряет императивность: она переходит из разряда руководства к действию в разряд культурной цитаты, маркера идентичности, который опознается, но не всегда интериоризируется как личная истина.

Философско-социологическое осмысление этих процессов приводит нас к заключению, что мы являемся свидетелями смены онтологического статуса повседневности. Вещь перестает быть символом и становится функцией, а языковое сознание адаптируется к этой перемене, вытесняя архаичные метафоры на периферию. Однако этот процесс не является линейным упрощением. На месте разрушенных традиционных связей возникают новые, не менее сложные смысловые конфигурации, рожденные городской культурой, цифровыми технологиями и новыми формами социальности. Для гуманитарной науки это означает необходимость пересмотра многих устоявшихся схем лингвокультурологического описания, которые зачастую базируются на идеализированном образе «народной культуры», игнорируя реальность современного урбанизированного сознания. Дальнейшие исследования в этом направлении должны быть сфокусированы на мониторинге этих изменений, поскольку именно в живых сдвигах языковых значений мы можем прочесть будущее культурных кодов двух великих цивилизаций.

Таким образом, результаты исследования показывают, что сформулированная цель достигнута, задачи последовательно решены, обоснована научная новизна. Работа может представлять интерес для специалистов в области лингвокультурологии, межкультурной коммуникации и лингвострановедения, а также в практике преподавания русского и китайского языков иностранным студентам.

Библиографический список


1. Антонова А.Б., Лулин С. Образ России в языковом сознании российских и китайских студентов по данным ассоциативного эксперимента (количественный анализ). *Многоязычие в образовательном пространстве*. 2023; Т. 15, № 4 (19): 381–386.
2. Синь Л. Прецедентные феномены в ассоциативно-вербальном поле «одиночество». *Русский язык как иностранный и методика его преподавания*. 2023; № 34: 37–42.
3. Дун Л. Структура ассоциативного поля концептов «унижение» и «оскорбление» в китайской и русской лингвокультурах. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 527–529.
4. Юй М. Синхронно-диахронический анализ образа «Я» в языковом сознании современных носителей китайского и русского языков (на материале ассоциативных экспериментов). *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 500–503.
5. Насталовская И.Г. Ассоциативное поле «национальный характер» в языковой картине мира носителей русской и китайской культур. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Лингвистика. 2025; Т. 22, № 1: 27–34.
6. Чулкина Н.Л., Вань Г. Концепт «доверие» в сознании русского и китайского народов – на примере фразеологизмов. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2025; № 1-2: 237–241.
7. Дубкова О.В. Стабильность ассоциативного поля: определение понятия (на материале ассоциативных полей категории «вежливость»). *Этнопсихолингвистика*. 2024; № 3 (18): 56–77.
8. Злобина Ю.И. Этнокультурные стереотипы о русских: динамика восприятия в массовом сознании китайцев. *Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве*. 2023; Т. 1, № 12: 117–125.
9. Ли С., Просвирнина И.С. Оппозиция твёрдый – мягкий в русской и китайской лингвокультурах (по данным ассоциативного эксперимента). *Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности*. 2025; № 23: 78–101.
10. Виноградова С.Г. Представление о причине и следствии в русских пословицах. *Когнитивные исследования языка*. 2025; № 2-1 (63): 140–144.
11. Пэй Х., Колышева О.Н. Этнокультурные стереотипные представления русских о Китае на материале данных ассоциативного эксперимента. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2025; Т. 16, № 3: 977–993.
12. Сунь Т. Ассоциативный контекст глагола «терпеть» и его производных в русской и китайской лингвокультурах. *Политическая лингвистика*. 2024; № 4 (106): 98–105.
13. Григорьева Т.В., Ли Ц. Образ Китая в русском языковом сознании (по данным «Русского регионального ассоциативного словаря»). *Вестник Марийского государственного университета*. 2024; Т. 18, № 3 (55): 382–387.
14. Насталовская И.Г. Концепт ценности и пристрастия в языковой картине мира носителей русской и китайской культур. *Теоретическая и прикладная лингвистика*. 2024; Т. 10, № 3: 118–130.
15. Ван Ц., Чжоу С. Сравнительный анализ обращений в китайском и русском языках. *Управление образованием: теория и практика*. 2025; № 7-2: 170–177.

References

1. Antonova A.B., Lulin S. Obraz Rossii v yazykovom soznanii rossijskih i kitajskih studentov po dannym associativnogo `eksperimenta (kolichestvennyj analiz). *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve*. 2023; T. 15, № 4 (19): 381-386.
2. Sin' L. Precedentnye fenomeny v associativno-verbal'nom pole «odinochestvo». *Russkij yazyk kak inostrannyj i metodika ego prepodavaniya.* 2023; № 34: 37-42.
3. Dun L. Struktura associativnogo polya konceptov «unizhenie» i «oskorblenie» v kitajskoj i russkoj lingvokul'turah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 527-529.
4. Yuj M. Sinhronno-diahronicheskij analiz obraza «Ya» v yazykovom soznanii sovremennyh nositelej kitajskogo i russkogo yazykov (na materiale associativnyh `eksperimentov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 500-503.
5. Nastalovskaya I.G. Associativnoe pole «nacional'nyj harakter» v yazykovoj kartine mira nositelej russkoj i kitajskoj kul'tur. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2025; T. 22, № 1: 27-34.
6. Chulkina N.L., Van' G. Koncept «doverie» v soznanii russkogo i kitajskogo narodov – na primere frazeologizmov. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2025; № 1-2: 237-241.
7. Dubkova O.V. Stabil'nost' associativnogo polya: opredelenie ponyatiya (na materiale associativnyh polej kategorii «vezhlivost'»). *`Etnopsiholingvistika*. 2024; № 3 (18): 56-77.
8. Zlobina Yu.I. `Etnokul'turnye stereotipy o russkih: dinamika vospriyatiya v massovom soznanii kitajcev. *Social'naya integraciya i razvitie `etnokul'tur v evrazijskom prostranstve*. 2023; T. 1, № 12: 117-125.
9. Li S., Prosvirnina I.S. Oppoziciya tverdyj – myagkij v russkoj i kitajskoj lingvokul'turah (po dannym associativnogo `eksperimenta). *Psiholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoj deyatel'nosti*. 2025; № 23: 78-101.
10. Vinogradova S.G. Predstavlenie o prichine i sledstvii v russkih poslovicah. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2025; № 2-1 (63): 140-144.
11. P`ej H., Kolysheva O.N. `Etnokul'turnye stereotipnye predstavleniya russkih o Kitae na materiale dannyh associativnogo `eksperimenta. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2025; T. 16, № 3: 977-993.
12. Sun' T. Associativnyj kontekst glagola «terpet'» i ego proizvodnyh v russkoj i kitajskoj lingvokul'turah. *Politicheskaya lingvistika*. 2024; № 4 (106): 98-105.
13. Grigor'eva T.V., Li C. Obraz Kitaya v russkom yazykovom soznanii (po dannym «Russkogo regional'nogo associativnogo slovarya»). *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; T. 18, № 3 (55): 382-387.
14. Nastalovskaya I.G. Koncept cennosti i pristrastiya v yazykovoj kartine mira nositelej russkoj i kitajskoj kul'tur. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. 2024; T. 10, № 3: 118-130.
15. Van C., Chzhou S. Sravnitel'nyj analiz obraschenij v kitajskom i russkom yazykah. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2025; № 7-2: 170-177.

*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 316.776.2:070.1:004.77 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-409-412

***Vodopetov S.V.,*** *Cand. of Sciences (Political Studies), senior lecturer, Department of Mass Communications, Faculty of Philology, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: vodopetov@mail.ru*

**THE GENESIS OF SYNTHETIC CONTENT IN COMMUNICATIONS.** Synthetic content is defined in this study as a media material created or substantially modified using machine learning algorithms. The article examines the genesis of synthetic content. The study employs a historiographical research method, which has made it possible to identify seven qualitative stages in the evolution of synthetic content: from the pre-media period of statistical generation (1940s–1990s) to the contemporary stage of the autonomous media agent. The analysis traces the transformation of synthetic content's role from a narrowly specialized tool for scientific modeling to a fundamental element of the modern information environment. The article considers the impact of synthetic content on communication processes, the media system, and marketing tools. The genesis of synthetic content is analyzed through an interdisciplinary lens, integrating media communications, marketing, and computer science.

*Key words:* **synthetic content, generative artificial intelligence, deepfake, synthetic data, media system, digitalization of communications, historiographical method**

***С.В. Водопетов****, канд. полит. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: vodopetov@mail.ru*

# ГЕНЕЗИС СИНТЕТИЧЕСКОГО КОНТЕНТА В КОММУНИКАЦИЯХ

Под синтетическим контентом в настоящем исследовании понимается медиаматериал, созданный или существенно модифицированный с использованием алгоритмов машинного обучения. В статье исследуется генезис данного феномена. Применён историографический метод, позволивший выделить семь качественных этапов эволюции синтетического контента – от математической генерации (1940–1990-е годы) до современного этапа автономного медиаагента. Анализируется трансформация роли синтетического контента – от узкоспециализированного инструмента научного моделирования до фундаментального элемента современной информационной среды. Рассматривается влияние синтетического контента на коммуникационные процессы, медиасистему, маркетинговый инструментарий. Генезис синтетического контента анализируется через призму междисциплинарного подхода, объединяющего медиакоммуникации, маркетинг и компьютерные науки.

*Ключевые слова:* **синтетический контент, генеративный искусственный интеллект, дипфейк, синтетические данные, медиасистема, цифровизация коммуникаций, историографический метод**

Феномен синтетического контента, часто используемого в современном коммуникационном пространстве в значении медиаматериала, созданного или существенно модифицированного с использованием алгоритмов машинного обучения, претерпел значительное изменение – от узкоспециализированного инструмента научного моделирования в середине XX века до фундаментального элемента современной информационной среды [1]. Развитие роли синтетического контента является наглядным примером цифровой трансформации общества и медиасистем, позволяющим наблюдать за сменой потребительского фокуса непосредственно с единицы искусственно созданного контента на ту роль, которую оказывает этот феномен на современную медиасистему.

Актуальность исследования обусловлена достижением значительной доли синтетического контента в глобальном информационном пространстве. По данным технического анализа, около 4 млрд страниц в Интернете, проведённого в 2025 году, по меньшей мере 30–40% текста на активных веб-страницах содержат признаки генеративного ИИ [2]. По данным NewsGuard, в 2024 году было идентифицировано 1121 веб-сайтов, генерирующих контент преимущественно с использованием ИИ [3]. Аналогичная тенденция характерна и для России: по данным исследования АНО «Диалог Регионы», объём синтетического контента в социальных сетях вырос с 2022 по 2024 год в 17 раз [4]. Данные показатели демонстрируют масштабное проникновение синтетического контента в информационное пространство, что требует системного осмысления данного феномена и его влияния на медиасистему и коммуникационные процессы.

Цель исследования – комплексный анализ генезиса синтетического контента и концептуализация данного понятия, а также осмысление влияния синтетического контента на каждом этапе своего развития на медиасистему.

Задачи исследования: 1) систематизировать этапы эволюции синтетического контента на основе историографического метода; 2) проанализировать трансформацию роли синтетического контента в коммуникационных процессах; 3) выявить влияние синтетического контента на современную медиасистему; 4) определить перспективы развития синтетического контента как элемента информационной среды.

Научная новизна исследования заключается в предложенной периодизации эволюции синтетического контента, включающей семь качественных этапов его развития. Применён историографический метод исследования, позволивший создать историческую рамку для анализа синтетического контента как феномена медиакоммуникаций. Впервые синтетический контент рассматривается как целостный феномен, прошедший путь от узкоспециализированного научного инструмента до фундаментального элемента информационной среды.

Теоретическая значимость исследования состоит в формировании концептуальной базы для понимания синтетического контента как самостоятельного объекта научного анализа в рамках медиакоммуникаций. Предложенная периодизация позволяет по-новому осмыслить место синтетического контента в эволюции медиасистемы и определить закономерности его развития. Практическая значимость заключается в возможности использования полученных результатов для разработки стандартов верификации контента, программ обучения

медиаграмотности для формирования стратегий регулирования использования искусственного интеллекта (далее – ИИ) в медиасфере, а также прогнозирования роли синтетического контента и формирования новых рынков на его основе.

Настоящее исследование опирается на историографический метод, позволяющий реконструировать этапы становления и развития синтетического контента как целостного феномена. Выбор данного метода обусловлен необходимостью систематизации разрозненных исторических фактов и выявления качественных переходов в эволюции исследуемого объекта.

Периодизация осуществлялась на основе выявления качественных изменений в трёх измерениях: технологическом (появление новых методов генерации), коммуникативном (изменение роли контента в медиасистеме) и маркетинговом (создание новых рынков, услуг и влияние на аудиторию). Границы периодов определены по ключевым событиям-маркерам, фиксирующим качественный скачок в развитии синтетического контента. Перекрытие хронологических границ некоторых периодов (например, 1970–1990-е годы для статистической генерации и визуального синтеза) объясняется параллельным развитием различных направлений генерации контента, каждое из которых имеет собственную логику эволюции.

При анализе использовался междисциплинарный подход, интегрирующий методы медиакоммуникационных исследований, истории технологий и компьютерных наук. Это позволило рассмотреть синтетический контент как сложный феномен, находящийся на пересечении технологических, социальных и коммуникативных процессов.

Исследования по синтетическому контенту проводятся как представителями технологических компаний, в частности И. Гудфеллоу (Google Brain), Т. Каррас (NVIDIA), А. Радфорд (OpenAI), так и академическими учёными: Юн Ким (UCLA), а также Джун-Ян Чжоу (Microsoft Research), Л. Вартанова (МГУ), А. Жеребненко (АГУ). Работы данных ученых охватывают вопрос создание синтетических данных и их влияние на медиасистему и искусственный интеллект.

**1. Историческая эволюция синтетического контента**

Зарождение синтетического контента связано с развитием научных и инженерных задач и исходно не было связано с коммуникационной средой. Его объектом генерации были синтетические данные, а именно – искусственно созданные наборы, имитирующие закономерности реальных выборок.

**1.1 Период статистической генерации (1940–1990-е годы)**

Метод «Монте-Карло», предложенный Станиславом Уламом и Джоном фон Нейманом в 1947 году, использовал генерацию случайных чисел для моделирования физических процессов [5]. Данный метод стал основой для развития вычислительной статистики и нашёл применение в различных областях науки. В 1960–1980-е годы методы статистической генерации стали применяться в экономике и демографии для создания и моделирования микропопуляций [6]. Созданный контент использовался для моделирования и не предназначался для медиа по своему замыслу, но большое количество научных публикаций, связанных с микропопуляциями, описание метода в традиционных медиа с использованием графиков и диаграмм стало одним из элементов развития журналистики больших данных.

**1.2 Период визуального синтеза (1970–2000-е годы)**

Развитие компьютерных систем привело к возможностям использовать вычислительные машины для решения графических задач. В 1958 году Джон Уитни использовал аналоговый компьютер (механическое устройство М-5) для создания анимации титров в фильме А. Хичкока «Вертиго» [7]. Это был не цифровой компьютер в современном понимании, а механическая система управления движением, позволявшая создавать сложные визуальные паттерны. Знаковым стал 1995 год с созданием «Истории игрушек» – первого полностью компьютерного анимационного фильма [8]. В этот период появляется определение CGI (от англ. *Computer-Generated Imagery* – 'изображения, сгенерированные компьютером'). Развитие персональных компьютеров привело к тому, что подавляющее большинство контента имеет цифровую основу или свой цифровой аналог. Происходит почти полный переход креативных индустрий и медиасистем на цифровые технологии, в которых события, даже ориентированные на реальный мир (например, театр), имеют цифровые атрибуты (сценарий, расписание, проектирование сцены и т. д.). Наблюдается значительный рост рынка маркетингового продвижения, связанный с доступностью CGI.

**1.3 Период алгоритмической оптимизации (2000–2010-е годы)**

С развитием поисковых систем и формированием привычки начинать работу в Интернете с «поисковика» возникает новая маркетинговая задача управления видимостью сайта для пользователя. В 2000 году Google запустил PageRank, что создало индустрию SEO и множество маркетинговых инструментов, в частности – контекстную рекламу. SEO-оптимизированные тексты часто представляли собой механическую комбинацию ключевых слов – формально грамматически корректные, но коммуникативно бессмысленные конструкции, по формату «Окно Пластиковые окна купить дешево купить» [9]. Данная практика стала одним из первых массовых примеров создания контента для машин, а не для людей.

Именно SEO-контент следует рассматривать как первую попытку алгоритмической генерации материалов, оказавшей существенное влияние на все медиасистемы мира. SEO-контент продемонстрировал, как алгоритмы могут формировать информационную повестку, влияя на контент поисковых систем, которые включали в себя не только статичные сайты, но и новости, блоги, видео. Появляется борьба с манипуляциями: Google запустил алгоритмы против манипуляций, а Яндекс – алгоритм АГС [10], которые подтвердили важность детекции синтетического контента.

**1.4 Период социальных сетей и мобильных устройств (2006–2014 годы)**

Массовое развитие мобильных устройств и социальных сетей создало волну UGC (англ. *User-Generated Content* – 'контент, созданный пользователем'). UGC стал значимым феноменом для медиасистем. Инструменты редактирования фото и видео, интегрированные в соцсети, применяемые самими пользователями, сделали нормальным «улучшение реальности», когда фото трансформируется с помощью алгоритмов, приучив аудиторию к генерированному контенту. Развитие соцсетей создавало новый рынок для продвижения, в котором росла как значимость контента, так и алгоритмов, его показывающих, формируя уникальную маркетинговую площадку. Роль синтетического контента связана с постепенным привыканием аудитории к модифицированным изображениям, что создало предпосылки для восприятия более сложных форм генеративного контента, а также появления алгоритмических метрик и необходимостью учитывать платформенные правила при создании контента и его дистрибуции [12].

**1.5 Период генеративного искусственного интеллекта (с 2014 года)**

Появление генеративно-состязательных сетей (GAN) в 2014 году создало основу для развития генеративного искусственного интеллекта (generative AI) – класса систем машинного обучения, способных создавать новый контент на основе обучающих данных. В отличие от традиционных алгоритмов, работающих по заданным правилам, генеративный ИИ способен порождать ранее не существовавшие тексты, изображения, аудио и видео. Появление новых визуально совершенных, но не связанных с реальностью изображений и видео, которые традиционно использовались как инструмент валидации событий, привело к появлению в 2017 году термина – *deepfake*. Именно с этого времени синтетический контент становится постоянным элементом медиасреды [11].

Важно разграничить понятия «синтетический контент» и «дипфейк», которые часто используются как синонимы, но имеют различное значение. Синтетический контент – более широкое понятие, охватывающее любой медиапродукт, созданный или существенно модифицированный с использованием алгоритмов машинного обучения, включая сгенерированные тексты, изображения, музыку, видео, а также их комбинации. Дипфейк (от англ. deepfake) представляет собой специфическую технологию замены лица или голоса человека на основе глубокого обучения и является одним из видов синтетического контента. Таким образом, любой дипфейк является синтетическим контентом, но не любой синтетический контент – дипфейком.

Публичный запуск ChatGPT в ноябре 2022 года стал значимой точкой для продвижения ИИ-инструментов к широкому кругу потребителей – 100 миллионов пользователей подключили сервис за два месяца, а к началу 2025 года число еженедельных активных пользователей превысило 800 миллионов. Российский GigaChat сообщает о 17 млн пользователей из России и других стран [12].

**1.6 Период глубокой интеграции ИИ в интернет-среду (с 2023 года)**

Данный этап характеризуется качественно новой стадией развития синтетического контента, когда генеративный ИИ становится неотъемлемой частью интернет-инфраструктуры. Происходит интеграция ИИ в поисковые системы (Google AI Overviews, Яндекс с нейросетью YandexGPT), появление концепций GEO (*Generative Engine Optimization* – 'оптимизация под генеративные системы'), AEO (*Answer Engine Optimization* – 'оптимизация под короткие ответы в поисковиках и ассистентах') и AIO (*AI Optimization* – 'оптимизация под искусственный интеллект'), а также возникновение AI-браузеров нового поколения, таких как Comet от Perplexity [13]. Запуск Google AI Overviews в 2024 году и развитие «Алисы» в Яндексе демонстрируют новое пользовательское поведение, когда ИИ представляет собой точку входа в сервис. При этом происходит отрыв от конкретного устройства – персонального компьютера или мобильного телефона, когда достаточно задать вопрос для получения ответа или даже для фактического оказания сервиса.

Таким образом, ИИ-генерация становится постоянным участником интернет-пользования, следовательно, и коммуникационных процессов. Российские исследователи отмечают, что происходит «формирование гибридных моделей взаимодействия человека и ИИ» в медиакоммуникационной индустрии [14].

**1.7 ИИ как самостоятельное медиа (с 2025 года)**

Современный этап развития генеративных технологий характеризуется не только технологическим прогрессом, но и масштабным внедрением ИИ в медиасферу. Появляются специализированные медиасервисы: Jasper (работа с текстами), Synthesia (виртуальные ведущие), Suno (генерация музыки) и др. ИИ из линейного инструмента становится универсальной точкой входа, заменяя поисковые системы. Согласно отчёту Reuters Institute, доля людей, использующих ИИ еженедельно для поиска информации, выросла с 11% в 2024 году до 24% в 2025 году [15]. Для медиа генеративные инструменты становятся привычными: согласно исследованию, 65% журналистов используют нейросети в своей работе [16], что подтверждает взаимопроникновение синтетики и контента, созданного человеком.

ИИ-генерация превращается в реальный механизм влияния на рынки. В Китае ИИ-аватар популярного стримера Ло Юнхао вёл шестичасовой стрим, собрав

более 13 миллионов просмотров и продав товаров на 55 млн юаней ($7,65 млн). Никто из пользователей не отметил применение ИИ-генерации [17].

Возникают вопросы и к самим моделям ИИ, и к их обучению – так называемая дилемма данных, которую можно обозначить как выбор между экстенсивным и интенсивным путём развития ИИ. Экстенсивный подход, отстаиваемый Ильёй Суцкевером (OpenAI) и Илоном Маском (xAI), предполагает, что объём человеческого контента для обучения моделей практически исчерпан, и технологическим компаниям придётся обратиться к синтетическим данным. Интенсивный подход, озвученный Сэмом Альтманом (OpenAI), акцентирует внимание на качестве данных: будущее за качественными, а не количественными данными, за обучением на меньших объёмах проверенной информации [18]. Таким образом, возникает парадокс: синтетические данные одновременно являются необходимым ресурсом для масштабирования ИИ-систем и потенциальной угрозой для их качества.

Вероятным следующим этапом развития синтетического контента становится трансформация ИИ из инструмента генерации в автономного медиа-агента – самостоятельного субъекта информационного обмена, способного не только создавать контент, но и выступать источником информации, на который можно ссылаться как на авторитетный. Показательным примером стал прецедент Сбера в апреле 2025 года, когда раскрытие финансовой отчётности банка по МСФО за первый квартал было впервые осуществлено через GigaChat, когда официальную финансовую информацию можно было получить через запрос к нейросети [19]. Это демонстрирует радикальную смену ролей, когда ИИ с гарантированным синтетическим контентом признаётся легитимным источником, на который можно ссылаться как на официальное медиа. В данном случае пока говорится о конкретном собственном продукте и конкретной информации, но можно предположить, что, опираясь на пользовательский опыт, ИИ сам сможет генерировать синтетический контент без запроса, превращая ИИ не просто в редакцию или производителя контента, но и дистрибутора.

Проведённое исследование демонстрирует, что синтетический контент прошёл путь эволюции от узкоспециализированного инструмента научного моделирования до фундаментального элемента коммуникационной среды. Применённый историографический метод позволил выделить семь качественных этапов данного процесса: предмедийный период статистической генерации (1940–1990-е годы), период визуального синтеза (1970–2000-е годы), период алгоритмической поисковой оптимизации (2000–2010-е годы), период социальных сетей и мобильных устройств (2006–2014 годы), период генеративного искусственного интеллекта (с 2014 года), период глубокой интеграции ИИ в интернет-среду (с 2023 года) и формирующийся этап автономного медиаагента (с 2025 года). Каждый этап характеризуется специфической коммуникативной задачей, степенью влияния на информационную среду, созданием новых рынков и инструментов работы с ними, а также характером взаимодействия между человеком и алгоритмами.

Предлагаемый историографический обзор позволяет осмыслить место синтетического контента в медиасистеме. Если на ранних этапах синтетические данные создавались исключительно для научных и технических целей, то сегодня синтетический контент становится неотъемлемой частью повседневного информационного обмена. Ключевой трансформацией стал переход от контента, создаваемого для машин (SEO-оптимизация), к контенту, созидаемому машинами для людей (генеративный ИИ), а далее – к контенту, в котором машины выступают одновременно и создателями, и посредниками, и источниками информации.

Предложенная периодизация впервые объединяет разрозненные явления (статистическую генерацию, CGI, SEO-контент, дипфейки, генеративный ИИ) в единую эволюционную цепь, что открывает возможности для сравнительного анализа с другими периодизациями в истории компьютерного искусства и медиатехнологий, в частности с концепцией «новых медиа» Л. Мановича.

Библиографический список


1. Никитин В.А., Водопетов С.В. Новые реалии цифровой журналистики: измерение масштаба использования искусственного интеллекта в материалах крупнейших российских изданий. *Глобальный научный потенциал*. 2025; Т. 1, № 11 (176): 286–292.
2. Spennemann D.H.R. Delving into: The quantification of AI-Generated content on the internet (Synthetic Data). *arXiv preprint arXiv:2504.08755*. 2025. Available at: https://arxiv.org/abs/2504.08755
3. Watch Out: AI “News” Sites Are on the Rise. *NewsGuard*. 2024. Available at: https://www.newsguardtech.com/
4. Искусственный интеллект в медиа: анализ проникновения технологий генерации контента. *Аналитический отчёт АНО «Диалог Регионы»*. 2024. Available at: https://dialogregi.ru/reports
5. Sood A., Forster R.A., Archer B.J., Little R.C. Neutronics Calculation Advances at Los Alamos: Manhattan Project to Monte Carlo. *Nuclear Technology*. 2021; Vol. 207, № S1: S100–S133. DOI: 10.1080/00295450.2021.1956255
6. Orcutt G.H. A new type of socio-economic system. *Review of Economics and Statistics*. 1957; Vol. 39, № 2: 116–123.
7. Early CGI Milestones That Led To ‘Toy Story’s’ Breakthrough. *Cartoon Brew*. 2025. Available at: https://www.cartoonbrew.com/
8. Price D. *The Pixar Touch: The Making of a Company*. New York: Alfred A. Knopf, 2008.
9. Keyword Stuffing. *Dictionary.com*. Available at: https://www.dictionary.com/browse/keyword-stuffing
10. Обзор алгоритмов ранжирования и санкций поисковой системы Яндекс за последние 10 лет. *Web-Canape*. Available at: https://www.web-canape.ru/business/obzor-algoritmov-ranzhirovaniya-i-sankcij-poiskovoj-sistemy-yandeks-za-poslednie-10-let/
11. Валько Д.В. Роль социальных сетей в современном маркетинге и менеджменте. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2015; № 3 (67): 91–94.
12. Westerlund M. The emergence of deepfake technology: A review. *Technology Innovation Management Review*. 2019; Vol. 9, № 11: 40–53.
13. *Газета.ru. GigaChat – два года: нейросетью воспользовались 17 млн россиян и жителей других стран*. 2025. Available at: https://www.gazeta.ru/business/2025/04/28/20949686.shtml
14. Singh S. The Impact of AI-Powered Search on SEO: The Emergence of Answer Engine Optimization. *Preprint*. 2025. Availablee at: https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12345.67890
15. Российская модель использования ИИ в цифровых экосистемах медиакоммуникационной индустрии. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2025; № 5. Available at: https://vestnik.journ.msu.ru/books/2025/5/rossiyskaya-model-ispolzovaniya-ii-v-tsifrovykh-ekosistemakh-mediakommunikatsionnoy-industrii
16. Generative AI and news report 2025. *Reuters Institute*. 2025. Available at: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/generative-ai-and-news-report-2025
17. Túñez-López M. Automated-journalism: The transformation of the news production process in Spanish media. *Revista Latina de Comunicación Social*. 2024; № 82: 1–20. DOI: 10.4185/RLCS-2024-2083
18. AI humans in China just proved they are better influencers. *CNBC*. 2025. Available at: https://www.cnbc.com/2025/06/19/ai-humans-in-china-just-proved-they-are-better-influencers.html
19. Стаценко И.В., Андриянов Н.А., Шишкин О.С. Современное состояние исследований проблемы коллапса моделей глубокого обучения. *Нейрокомпьютеры: разработка, применение*. 2024; Т. 26, № 6: 55–64. DOI: 10.18127/j19998554-202406-08
20. GigaChat представил финотчетность Сбера. *Лента.ру*. 2025; 28 апреля. Available at: https://lenta.ru/news/2025/04/28/gigachat-predstavil-finotchetnost-sbera


References


1. Nikitin V.A., Vodopetov S.V. Novye realii cifrovoj zhurnalistiki: izmerenie masshtaba ispol’zovaniya iskusstvennogo intellekta v materialah krupnejshih rossijskih izdanij. *Global’nyj nauchnyj potencial*. 2025; T. 1, № 11 (176): 286-292.
2. Spennemann D.H.R. Delving into: The quantification of AI-Generated content on the internet (Synthetic Data). *arXiv preprint arXiv:2504.08755*. 2025. Available at: https://arxiv.org/abs/2504.08755
3. Watch Out: AI “News” Sites Are on the Rise. *NewsGuard*. 2024. Available at: https://www.newsguardtech.com/
4. Iskusstvennyj intellekt v media: analiz proniknoveniya tehnologij generacii kontenta. *Analiticheskij otchet ANO «Dialog Regiony»*. 2024. Available at: https://dialogregi.ru/reports
5. Sood A., Forster R.A., Archer B.J., Little R.C. Neutronics Calculation Advances at Los Alamos: Manhattan Project to Monte Carlo. *Nuclear Technology*. 2021; Vol. 207, № S1: S100-S133. DOI: 10.1080/00295450.2021.1956255
6. Orcutt G.H. A new type of socio-economic system. *Review of Economics and Statistics*. 1957; Vol. 39, № 2: 116-123.
7. Early CGI Milestones That Led To ‘Toy Story’s’ Breakthrough. *Cartoon Brew*. 2025. Available at: https://www.cartoonbrew.com/
8. Price D. *The Pixar Touch: The Making of a Company*. New York: Alfred A. Knopf, 2008.
9. Keyword Stuffing. *Dictionary.com*. Available at: https://www.dictionary.com/browse/keyword-stuffing
10. Obzor algoritmov ranzhirovaniya i sankcij poiskovoj sistemy Yandeks za poslednie 10 let. *Web-Canape*. Available at: https://www.web-canape.ru/business/obzor-algoritmov-ranzhirovaniya-i-sankcij-poiskovoj-sistemy-yandeks-za-poslednie-10-let/
11. Val’ko D.V. Rol’ social’nyh setej v sovremennom marketinge i menedzhmente. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2015; № 3 (67): 91-94.
12. Westerlund M. The emergence of deepfake technology: A review. *Technology Innovation Management Review*. 2019; Vol. 9, № 11: 40-53.
13. *Gazeta.ru. GigaChat – dva goda: nejroset’yu vospol’zovalis’ 17 mln rossiyan i zhitelej drugih stran*. 2025. Available at: https://www.gazeta.ru/business/2025/04/28/20949686.shtml
14. Singh S. The Impact of AI-Powered Search on SEO: The Emergence of Answer Engine Optimization. *Preprint*. 2025. Availablee at: https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12345.67890
15. Rossijskaya model’ ispol’zovaniya II v cifrovyh `ekosistemah mediakommunikacionnoj industrii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2025; № 5. Available at: https://vestnik.journ.msu.ru/books/2025/5/rossiyskaya-model-ispolzovaniya-ii-v-tsifrovykh-ekosistemakh-mediakommunikatsionnoy-industrii
16. Generative AI and news report 2025. *Reuters Institute*. 2025. Available at: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/generative-ai-and-news-report-2025

17. Túñez-López M. Automated-journalism: The transformation of the news production process in Spanish media. *Revista Latina de Comunicación Social*. 2024; № 82: 1-20. DOI: 10.4185/RLCS-2024-2083
18. AI humans in China just proved they are better influencers. *CNBC*. 2025. Available at: https://www.cnbc.com/2025/06/19/ai-humans-in-china-just-proved-they-are-better-influencers.html
19. Stacenko I.V., Andriyanov N.A., Shishkin O.S. Sovremennoe sostoyanie issledovanij problemy kollapsa modelej glubokogo obucheniya. *Nejrokomp'yutery: razrabotka, primenenie*. 2024; T. 26, № 6: 55-64. DOI: 10.18127/j19998554-202406-08
20. GigaChat predstavil finotchetnost' Sbera. *Lenta.ru*. 2025; 28 aprelya. Available at: https://lenta.ru/news/2025/04/28/gigachat-predstavil-finotchetnost-sbera

*Статья поступила в редакцию 26.02.26*

УДК 821'161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-412-415

***Dubova M.A.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia), E-mail: dubovama@rambler.ru*
***Larina N.A.,*** *Doctor of Philology, Senior Lecturer, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia), E-mail: larina-n-a@mail.ru*

**RECEPTION OF LEONID ANDREEV'S PROSE THROUGH THE PRISM OF THE ART OF COLOR PHOTOGRAPHY.** The article analyzes Leonid Andreev's creative legacy, which clearly demonstrates the synthesis of various art forms characteristic of the Silver Age. A striking example of this synthesis is the organic combination of literary creativity and photography in the writer's artistic world. The authors examine Andreev's experiments with the form and content of literary works, demonstrating that the reception of the writer's text is not limited to the framework of the work of art and is carried out with the support of the art of color photography. Andreev's photographs using the color autochrome technique earned him a special place in the history of Russian culture, becoming a source of inspiration for subsequent generations of artists and writers. The writer's work is examined from the perspective of its combination of elements of literature, photography, theatricality, and even journalism. The authors of the study conclude that Andreev's prose and his photographs form a unified artistic space, structured by a consistent motivic and figurative paradigm, shared feelings, emotions, and worldview.

*Key words:* **culture, synthesis of arts, autochrome, photography, L. Andreev, prose**

***М.А. Дубова****, д-р филол. наук, доц., Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru*
***Н.А. Ларина,*** *д-р филол. наук, доц., Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: larina-n-a@mail.ru*

# РЕЦЕПЦИЯ ПРОЗЫ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИСКУССТВА ЦВЕТНОЙ ФОТОГРАФИИ

Статья посвящена анализу творческого наследия Леонида Андреева, в котором отчётливо проявляется свойственный Серебряному веку синтез различных видов искусства. Яркий пример такого синтеза объективирует органичное сочетание в художественном мире писателя литературного творчества и искусства фотографии. В статье исследуются эксперименты Андреева с формой и содержанием литературных произведений, свидетельствующие о том, что рецепция авторского текста не ограничивается рамками художественной реальности и осуществляется с опорой на искусство цветной фотографии. Фотографические работы Андреева в технике цветного автохрома позволили ему занять особое место в истории русской культуры и стать источником вдохновения для последующих поколений писателей и художников. Творчество писателя рассматривается с позиций сочетания в нем элементов литературы, фотографии, театральности и даже публицистики. В выводах, к которым приходят авторы исследования, обосновывается, что проза Л. Андреева и его фотоработы образуют единое художественное пространство, структурируемое сквозной мотивно-образной парадигмой, едиными чувствами, эмоциями и мировоззрением.

*Ключевые слова:* **культура, синтез искусств, автохром, фотография, Л. Андреев, проза**

Серебряный век русской культуры знаменуется бурным расцветом разных видов искусства, стремлением к синтезу и интеграции различных форм художественного самовыражения. Этот период характеризуется поиском новых путей развития, экспериментов с формами и методами, открытиями в области психологии и философии, что оказало значительное влияние на развитие литературы, живописи, музыки и театра. «Многие явления русской литературы Серебряного века определились по сути и форме в зависимости от того, в каком отношении к проблеме культуры они стояли» [1, с. 17]. Актуальность предпринятого исследования определяется обращением к проблеме восстановления разорванных структур отечественной культуры в фокусе полифонии Серебряного века. Цель работы состоит в исследовании рецепции малой прозы Леонида Андреева в фокусе авторского увлечения искусством фотографии. Её решение предполагает поэтапную реализацию следующих задач: осмыслить культурные доминанты эпохи Серебряного века, проанализировать поэтику малой прозы писателя с позиций её ассоциативной связи с увлечением фотографией, выявить культурный потенциал фотографических экспериментов Л. Андреева как констант его художественного мира и обосновать связь фоторабот с рецепцией произведений писателя. Объектом изучения являются автохромы как инструмент рецепции художественных произведений Леонида Андреева. Новизна работы определяется исследованием взаимосвязи литературного творчества писателя и его фотографий с позиции доминантной для культуры Серебряного века тенденции к синтезу искусств и выявлением семантических проекций их корреляции. В основе работы лежат методы описания, сопоставления, систематизации и обобщения, а также приемы филологического и экстралингвистического анализа. Теоретическая значимость статьи состоит в том, что она вносит вклад в изучение проблемы синтеза как доминирующей черты культуры Серебряного века. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в вузовских курсах по культурологии, истории русской литературы, филологическому анализу текста и др.

Яркая, противоречивая, неоднозначная эпоха Серебряного века притягивает внимание многих ученых: филологов, культурологов, историков, с разных сторон изучающих культуру рубежа XIX–XX вв. Однако при столь активном интересе вопрос о синтезе искусств в культурной эпохе Серебряного века затрагивается исследователями не столь часто. Тем не менее стоит упомянуть Е.Н. Потапову [2], Т.В. Портнову [3], В.А. Шалькову [4], которыми преимущественно отмечается симбиоз литературы и музыки, литературы и театра, реже – литературы и живописи. Проблема же синтеза литературы и искусства фотографии еще ждет своего решения. И в этом контексте представленная статья восполняет существующие в научном поле лакуны. Тем более что большинству научных исследований в этой области характерно изучение синтеза искусств как доминантной черты культурной эпохи рубежа веков в целом и крайне редко – применительно к конкретным персоналиям.

Одним из ярких представителей Серебряного века является Леонид Андреев, творчество которого наглядно демонстрирует тенденцию к синтезу искусств, проявляющуюся в увлечении и литературой, и фотографией и живописью... Писатель активно экспериментировал с жанрами и стилями, переходя от реализма к экспрессионизму, от психологической драмы к фантастическому реализму. Такое разнообразие подходов позволяло ему выразить широкий спектр эмоций и идей, делая творчество близким и понятным разной аудитории. Многие произведения Андреева были связаны с социальными проблемами своего времени, такими как война, революция, кризис ценностей, что придавало его творчеству остроту и современность, вызывая и живой интерес публики, и критику властей. Все вышесказанное структурировало и наполняло содержанием авторскую картину мира, рассматривая ее как «целостное представление … об окружающем мире, формирующееся под влиянием внешних (на основе перцептивного опыта) и внутренних (язык как инструмент создания абстрактных понятий) факторов» [5, с. 110].

При этом особое внимание Андреев уделял внутреннему миру героев, раскрытию глубинных человеческих страстей и конфликтов. Через литературу, театр и фотографию он исследовал природу человека, пытаясь понять, почему люди поступают так, а не иначе, разобраться в том, какую роль играют внешние обстоятельства в формировании характера.

Использование новых технологий, таких как цветная фотография («автохром»), позволило в своё время Л. Андрееву передать богатство ощущений и деталей, ранее невозможных в черно-белых снимках. Для Андреева творчество было и способом осмысления собственной жизни и судьбы, и средством самовыражения: он пытался разобраться в собственных страхах, желаниях и убеждениях, будучи искренне вовлеченным в процесс творческого поиска.

Таким образом, наряду с широко известной деятельностью сначала газетного репортера, затем литератора и драматурга Леонид Андреев активно увле-

кался новым направлением искусства, способным фиксировать окружающий мир в цвете. Иначе говоря, Леонид Андреев был частью эпохи первых экспериментов с цветной фотографией. Хотя традиционно считается, что первые цветные фотографии стали массовыми только после Второй мировой войны, опыт с автохромом демонстрирует обратное. Автохромная фотография была разработана братьями Люмьер в начале XX века и получила широкое признание благодаря простоте исполнения и доступности для любителей. Обладая несомненным талантом художника, живым воображением, стремясь осваивать всё новое, Андреев стал активным участником этого направления.

Автохром – это ранняя цветная фотография, созданная на стеклянных пластинках с использованием специального процесса, изобретенного братьями Люмьер в начале XX века. Автохромы Андреева безусловно связаны с сюжетами его художественных текстов, но не напрямую: скорее, они являются документальным свидетельством его жизни и того времени. Думается, важно понимать, что прямое соотнесение произведений писателя с его фотографическими работами невозможно, потому что связь между ними скорее символическая, эмоциональная и ассоциативная, нежели буквальная.

Однако попробуем на основе возможных сопоставлений, опирающихся на общую атмосферу эпохи, её настроения и доминантные мотивы, находящие объективацию в литературе и визуальном искусстве Л. Андреева, соотнести его литературные работы и автохромы, выявить возможные плоскости их корреляции.

И начнем с ранних рассказов писателя, которые ярки, реалистичны и написаны в духе гуманистических заветов русских классиков. Читаешь его «Петьку на даче», и невольно вспоминается авторский автохром «Л. Андреев на моторной лодке Савва на Черной речке ниже по течению своего дома» [6], который словно визуализирует сюжет произведения, формирует его экстралингвистический подтекст.

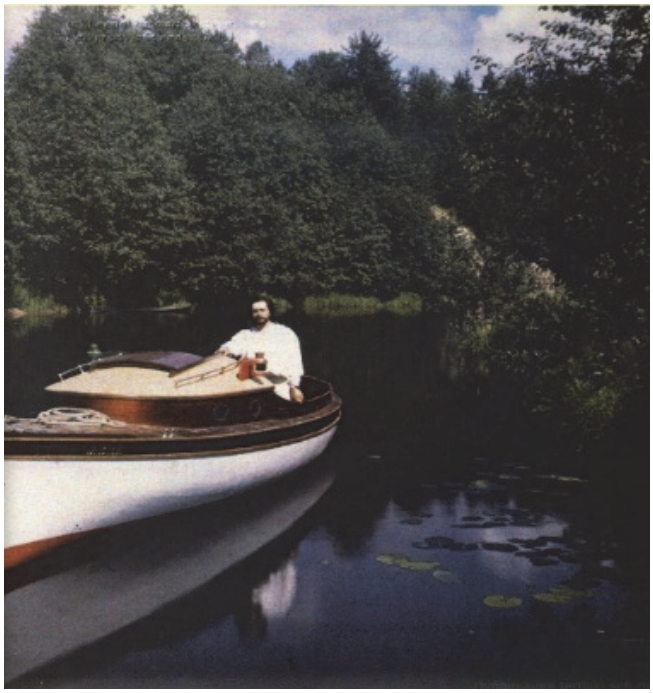


Рис. 1. Леонид Андреев на моторной лодке «Савва» на Черной речке ниже по течению своего дома [6]

Зрелое творчество Л. Андреева характеризуется глубокими психологическими исследованиями, драматизмом и философскими размышлениями о смысле жизни. Философия существования объективируется в живописании простых предметов и повседневных сцен, заставляющих задуматься каждого о своей роли в мире.

Повесть «Жизнь Василия Фивейского» рассказывает о переживающем духовные искания и сомнения священнике. Упадок и разочарование в религии находят выражение в сценах бедности, нищеты и духовного кризиса. Зимний вид деревни Ваммельсуу на фотографии мог бы, думается, быть интерпретирован как символ смирения, покорности судьбе, человеческого одиночества, акцентируя внимание на внутренних переживаниях главного героя, метания и мучительные попытки которого обрести гармонию визуализируются в образе покосившегося частокола, символизирующего внутреннюю пустоту и поиски смысла.

Страдавший хронической депрессией и испытывавший многочисленные психоэмоциональные трудности, Л. Андреев часто обращался к теме фобий и неврозов. Отчаяние и тревога как в текстах произведений, так и в фотоработах, в изображениях которых проступают беспокойство и неуверенность, передаваемые тусклыми или, напротив, контрастно яркими, кричащими цветами и тонами, физически ощущаются читателями и зрителями.

Рис. 2. Зимний вид деревни Ваммельсуу, вилла «Аванс» [7]

Так, в последнем романе писателя «Дневник Сатаны» мы видим внутренний конфликт героя, сталкивающегося с соблазнами зла и добродетели. Его внутренний монолог на тему морального выбора, свободы воли и ответственности словно объективирует мысли самого автора. Главный герой ведет дневник, в котором делится своими мыслями и страхами, связанными с вопросами добра и зла. Здесь Л. Андреев детально описал внутренних демонов, терзающих душу человека. Сквозь ткань повествования проступает настойчивое желание автора познать истину и добро, несмотря на социальную нестабильность своей эпохи. Возможно, контраст яркого цвета маков на фоне мрачного пейзажа (автохром «Маки») [8] мог бы служить символом мучительных противоречий и внутреннего напряжения, составляющих эмоциональную доминанту произведения.

Рис. 3. Маки. ОГЛМТ, ОФ-1943/4 [8]

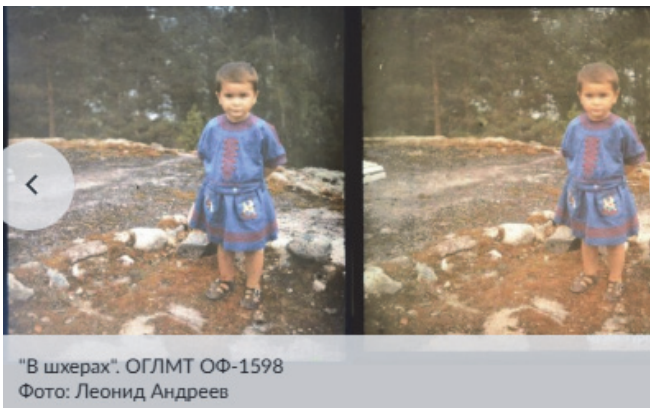



Рис. 4. В шхерах. ОГЛМТ ОФ-1598 [9]

Думается, в этой же плоскости органичной эмоциональной связи между художественными текстами писателя и его фотографическими работами следует рассматривать и рассказ «Мысль», в основе сюжета которого – внутренний конфликт ученого-психиатра. Произведение посвящено осмыслению проблемы внутреннего самоопределения героя, пытающегося разгадать тайны сознания и подсознания. Автор репрезентирует болезненные размышления психиатра и открыто рассуждает о природе безумия и греховности. Возможно, портрет ребенка, смотрящего вдаль (автохром «В шхерах» [9]), символизирует не только невинность, но и чистоту мыслей, которую герой пытается сохранить вопреки всем окружающим его обстоятельствам.

«Бездна» – рассказ-аллегория. Жизнью героя правит рок, и нет уже тех ценностей, на которые он мог бы опереться [10]. Произведение пронизано характерным для переживаний современного Л. Андрееву человека чувством потерянности и тревоги. Однако экспозиция «Бездны» нарочито спокойна и подчеркнуто эстетична: влюбленные, Немовецкий и Зиночка, идут в сторону пологого холма, на котором «темнела небольшая роща». Фотография Л. Андреева «Проселочная дорога в окрестностях Ваммельсуу» [11] – словно иллюстрация к тексту рассказа.

Рис. 5. Проселочная дорога в окрестностях Ваммельсуу [11]

Переломные исторические события, такие как Первая мировая война, революции 1905 и 1917 гг., оказали серьезное влияние на мировосприятие писателя. Отразившись в его произведениях, они сделали его одним из главных хронистов эпохи. В рассказе «Красный смех» писатель изображает абсурдность и жестокость войны, раскрывает бессилие человека перед лицом смерти и разрушения. «Красный смех» – один из тех рассказов, которые иллюстрируют реакцию Леонида Андреева на современные ему исторические события: написанный вскоре после Русско-японской войны, он отражает общее ощущение ужаса и абсурда военных действий, передает беспомощность, отчаяние и страх. Эти чувства коррелируют с эмоциями, вызываемыми довольно мрачной фотографией «Дом и дым» [12]. Контраст ослепительно ярких красок заходящего солнца на снегу и холодных синих оттенков окружающего дом морозного воздуха, полагаем, может ассоциироваться с метафорическим изображением мира, погруженного в хаос и страдания. Красный цвет, преобладающий в изображениях крови и огня, подчеркивает трагизм ситуации: «Красные сполохи заходящего солнца. Я искал и нашел его, этот красный смех. Теперь я понял, что было во всех этих изуродованных, разорванных, странных телах» [13]. Визуализация переживаний персонажа реализует в рецепции произведения глубину семантической перспективы.

Безусловно, в одном из лучших произведений Л. Андреева, «Рассказе о семи повешенных», поднимаются острые социальные и политические вопросы, непосредственно касающиеся судеб отдельных лиц и целых народов. Но его основная тема – человек перед лицом смерти, страх смерти, который по-разному преодолевают (или, напротив, оказываются полностью им парализованы) приговоренные, ее неотвратимость и холод… И на резком контрасте – жаркий огонь в камине на фотографии Л. Андреева «Камин виллы «Аванс» [14] как символ жизни и надежды.

Таким образом, проведенное исследование позволило сформулировать вывод о том, что литературные произведения Л. Андреева и его автохромы в органичном единстве моделируют самобытную авторскую картину мира, структурируемую, в свою очередь, «сложным объединением доминантных в его творчестве образов и мотивов» [15, с. 266]. В творчестве Леонида Андреева наглядно прослеживается идея синтеза искусств, определяющая эстетику Серебряного века. История его творчества наглядно демонстрирует эволюцию художника, показывая, насколько тесно связаны литература и другие вида искусства (музыка, живопись), а в нашем случае – фотография.

Рис. 6. Дом и дым. ОГЛМТ, ОФ-1597 [12]

Рис. 7. Камин виллы «Аванс» [14]

Думается, коллекция автохромов Андреева представляет огромную ценность для понимания культурного контекста его произведений. Среди мест хранения коллекции выделяются Лидский архив в Великобритании, Дом-музей Леонида Андреева в Орле, Государственный литературный музей в Москве, в которых собраны оригинальные образцы его творческих усилий. Его автохромы – это своеобразное фотосвидетельство эпохи, органично сочетающееся с его литературными произведениями, передающее ощущение томительной тревоги, так точно соответствующее состоянию персонажей его произведений.

Таким образом, хотя прямого соответствия между литературой и фотографией нет, общая атмосфера, настроение и тематика позволяют нам провести параллели и ассоциации между двумя видами искусства, объединенными одним художником, что создает уникальную перспективу понимания творчества Леонида Андреева. Фотография как аспект многогранной творческой личности Леонида Андреева дополняет наше представление о его роли в русской литературе и художественном искусстве начала XX века.

Синтез литературы и фотографии Андреева представляет собой уникальное явление русской культуры начала XX века: оба жанра взаимодополняют друг друга, создавая глубокую семантическую перспективу «прочтения» художественных текстов Л. Андреева.

Библиографический список

1. Дубова М.А., Ларина Н.А. *В.Я. Брюсов. Проблемы миромоделирования и стилевой полифонии: от малой прозы к романной*. Москва: Издательская группа «Юрист», 2022.
2. Потапова Е.Н. Осознание синтеза искусств как объективной необходимости в художественной культуре Серебряного века. *Аналитика культурологии*. 2012; № 1 (22): 106–109.
3. Портнова Т.В. Русский балет в синкретизме художественной культуры Серебряного века. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 9: 102–104.
4. Шалькова В.А. Культура Серебряного века: особенности литературного процесса и искусства рубежа XIX–XX веков. *Общество и человек*. 2025; № 3 (54): 66–70.

5. 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.
6. Леонид Андреев на моторной лодке «Савва» на Черной речке ниже по течению своего дома. *Terijoki – Дача Л. Андреева в Ваммельсуу (воспоминания детей, фотографии)*. Available at: https://terijoki.spb.ru/history/templ.php?page=vammelsuu-avans
7. Зимний вид деревни Ваммельсуу, вилла «Аванс» крайняя слева. Фотография Л. Андреева. *Terijoki – Дача Л. Андреева в Ваммельсуу (воспоминания детей, фотографии)*. Available at: https://terijoki.spb.ru/history/templ.php?page=vammelsuu-avans
8. Маки. ОГЛМТ, ОФ-1943/4. *Фото: Леонид Андреев из коллекции Орловского государственного литературного музея им. И.С. Тургенева*. Available at: http://www.музей-тургенева.рф/andreev-l_p_1.html
9. *В шхерах. ОГЛМТ ОФ-1598. Фото: Леонид Андреев из коллекции Орловского государственного литературного музея им. И.С. Тургенева*. Available at: http://www.музей-тургенева.рф/andreev-l_p_1.html
10. Ларина Н.А. «Бездна» Л.Н. Андреева как образец трансформации художественного метода писателя. *Русский язык и литература: актуальные проблемы теории и практики преподавания*: сборник научно-методических статей II Всероссийской научно-методической конференции. Коломна: ГСГУ, 2017: 46–50.
11. Проселочная дорога в окрестностях Ваммельсуу. Фотография Л. Андреева. *Terijoki – Дача Л. Андреева в Ваммельсуу (воспоминания детей, фотографии)*. Available at: https://terijoki.spb.ru/history/templ.php?page=vammelsuu-avans
12. Дом и дым. ОГЛМТ, ОФ-1597. *Фото: Леонид Андреев из коллекции Орловского государственного литературного музея им. И.С. Тургенева*. Avaiabe at: http://www.музей-тургенева.рф/andreev-l_p_1.html
13. Андреев Л. *Красный смех*. Available at: https://www.litres.ru/book/leonid-andreev/krasnyy-smeh-172400/chitat-onlayn/
14. Камин виллы «Аванс». Фото Л. Андреева. *Terijoki – Дача Л. Андреева в Ваммельсуу (воспоминания детей, фотографии)*. Available at: https://terijoki.spb.ru/history/templ.php?page=vammelsuu-avans
15. Дубова М.А., Ивашевская Е.А., Ларина Н.А. Мотив «освобожденной души» как миромоделирующая универсалия в лирике С. Парнок. *Научный диалог*. 2022; Т. 11, № 5: 263–278.

References

1. Dubova M.A., Larina N.A. *V.Ya. Bryusov. Problemy miromodelirovaniya i stilevoj polifonii: ot maloj prozy k romannoj*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Yurist», 2022.
2. Potapova E.N. Osoznanie sinteza iskusstv kak ob`ektivnoj neobhodimosti v hudozhestvennoj kul'ture Serebryanogo veka. *Analitika kul'turologii*. 2012; № 1 (22): 106-109.
3. Portnova T.V. Russkij balet v sinkretizme hudozhestvennoj kul'tury Serebryanogo veka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 9: 102-104.
4. Shal'kova V.A. Kul'tura Serebryanogo veka: osobennosti literaturnogo processa i iskusstva rubezha XIX-XX vekov. *Obschestvo i chelovek*. 2025; № 3 (54): 66-70.
5. 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.
6. Leonid Andreev na motornoj lodke «Savva» na Chernoj rechke nizhe po techeniyu svoego doma. *Terijoki – Dacha L. Andreeva v Vammel'suu (vospominaniya detej, fotografii)*. Available at: https://terijoki.spb.ru/history/templ.php?page=vammelsuu-avans
7. Zimnij vid derevni Vammel'suu, villa «Avans» krajnyaya sleva. Fotografiya L. Andreeva. *Terijoki – Dacha L. Andreeva v Vammel'suu (vospominaniya detej, fotografii)*. Available at: https://terijoki.spb.ru/history/templ.php?page=vammelsuu-avans
8. Maki. OGLMT, OF-1943/4. *Foto: Leonid Andreev iz kollekcii Orlovskogo gosudarstvennogo literaturnogo muzeya im. I.S. Turgeneva*. Available at: http://www.muzej-turgeneva.rf/andreev-l_p_1.html
9. *V shherah. OGLMT OF-1598. Foto: Leonid Andreev iz kollekcii Orlovskogo gosudarstvennogo literaturnogo muzeya im. I.S. Turgeneva*. Available at: http://www.muzej-turgeneva.rf/andreev-l_p_1.html
10. Larina N.A. «Bezdna» L.N. Andreeva kak obrazec transformacii hudozhestvennogo metoda pisatelya. *Russkij yazyk i literatura: aktual'nye problemy teorii i praktiki prepodavaniya*: sbornik nauchno-metodicheskih statej II Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Kolomna: GSGU, 2017: 46-50.
11. Proselochnaya doroga v okrestnostyah Vammel'suu. Fotografiya L. Andreeva. *Terijoki – Dacha L. Andreeva v Vammel'suu (vospominaniya detej, fotografii)*. Available at: https://terijoki.spb.ru/history/templ.php?page=vammelsuu-avans
12. Dom i dym. OGLMT, OF-1597. *Foto: Leonid Andreev iz kollekcii Orlovskogo gosudarstvennogo literaturnogo muzeya im. I.S. Turgeneva*. Avaiabe at: http://www.muzej-turgeneva.rf/andreev-l_p_1.html
13. Andreev L. *Krasnyj smeh*. Available at: https://www.litres.ru/book/leonid-andreev/krasnyy-smeh-172400/chitat-onlayn/
14. Kamin villy «Avans». Foto L. Andreeva. *Terijoki – Dacha L. Andreeva v Vammel'suu (vospominaniya detej, fotografii)*. Available at: https://terijoki.spb.ru/history/templ.php?page=vammelsuu-avans
15. Dubova M.A., Ivashevskaya E.A., Larina N.A. Motiv «osvobozhdennoj dushi» kak miromodeliruyuschaya universaliya v lirike S. Parnok. *Nauchnyj dialog*. 2022; T. 11, № 5: 263-278.

*Статья поступила в редакцию 20.02.26*

УДК 81`37 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-415-418

***Zhao Yuanze,*** *PhD in Philology, Gannan Normal University (Ganzhou, China), E-mail: zhaoyuanze@mail.ru*

**CONCEPTS OF "LOVE" AND "HATE" IN RUSSIAN AND CHINESE PAREMIOLOGY: THE TRICKSTER ARCHETYPE AS A MECHANISM FOR DECONSTRUCTING THE BINARY OPPOSITION.** The article presents a comparative study of paremiological means for deconstructing the binary opposition LOVE/HATE in Russian and Chinese linguocultures. The aim of the research is to identify culture-specific mechanisms through which the paremiological fund of the two languages transforms and semantically complicates this fundamental antinomy. The scientific novelty of the work lies in the integration of the trickster archetype theory into the methodology of comparative paremiology and in a comprehensive analysis of deconstructive strategies considering the gender aspect, the influence of religious and philosophical doctrines, and the linguistic features of each language. The research methods include the conceptual, comparative and componential analysis, corpus sampling method. The material comprises 150 Russian and 120 Chinese paremiological units. The results show that absurdization and diminution strategies, realized through grotesque and everyday hyperbolization, dominate in Russian paremiology, while the Chinese tradition relies on paradox and the dialectical synthesis of opposites, reflecting the influence of Daoist and Confucian thought. It is established that the trickster archetype is operationalized at four levels of a paremiological unit: as an acting subject, a situational model, a linguistic game, and a factor provoking ambivalent perception. The research results contribute to the theory of intercultural communication and linguoculturology.

*Key words:* **comparative paremiology, trickster archetype, concept of LOVE, concept of HATE, Russian-Chinese comparisons**

***Чжао Юаньцзэ****, канд. филол. наук, доц., Ганьнаньский педагогический университет, г. Ганьчжоу, E-mail: zhaoyuanze@mail.ru*

# КОНЦЕПТЫ «ЛЮБОВЬ» И «НЕНАВИСТЬ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ПАРЕМИКЕ: ТРИКСТЕРСТВО КАК МЕХАНИЗМ ДЕКОНСТРУКЦИИ БИНАРНОЙ ОППОЗИЦИИ

Статья посвящена сопоставительному исследованию паремиологических средств деконструкции бинарной оппозиции «ЛЮБОВЬ/НЕНАВИСТЬ» в русской и китайской лингвокультурах. Цель исследования – определение культурно-специфических механизмов, с помощью которых паремиологический фонд двух языков трансформирует и семантически усложняет данную базовую антиномию. Научная новизна работы заключается в интеграции теории архетипа трикстера в методологию сравнительной паремиологии и в комплексном анализе деконструктивных стратегий с учетом гендерного аспекта, влияния религиозно-философских доктрин и лингвистических особенностей каждого языка. Полученные результаты показали, что в русской паремике доминируют стратегии абсурдизации и снижения, реализуемые через гротеск и бытовую гиперболизацию, в то время как китайская традиция опирается на парадокс и диалектический синтез противоположностей, что отражает влияние даосской и конфуцианской мысли. Установлено, что

архетип трикстера операционализируется на четырех уровнях паремиологической единицы: как субъект действия, модель ситуации, языковая игра и фактор, провоцирующий амбивалентность восприятия. Результаты исследования вносят вклад в теорию межкультурной коммуникации и лингвокультурологии.

*Ключевые слова:* **сравнительная паремиология, архетип трикстера, концепт «Любовь», концепт «Ненависть», русско-китайские сопоставления**

***Статья подготовлена при поддержке Проекта социально-гуманитарных наук Ганьчжоу (2025 г.) «Стратегии перевода русских метафор в контексте красного туризма в Ганьнань в рамках инициативы «Один пояс – один путь»» («一带一路»背景下赣南红色旅游俄语隐喻翻译策略研究) (номер проекта 2025-NDWX05-1657)***

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью углубленного изучения механизмов преодоления бинарных семантических оппозиций в различных лингвокультурах. Оппозиция «ЛЮБОВЬ/НЕНАВИСТЬ» является фундаментальной для структурирования эмоционально-ценностной картины мира. В современной лингвистике и культурологии особый интерес представляет анализ того, как традиционные, канонизированные формы народной мудрости (паремии) не просто воспроизводят, но и подвергают рефлексии, сомнению и деконструкции подобные жесткие бинаризмы. Подобный анализ позволяет выявить глубинные культурные коды и специфику национального мышления. Исследование данного процесса на материале разноструктурных языков, принадлежащих к разным культурным ареалам (русскому и китайскому), представляет значительный научный интерес для сравнительной лингвокультурологии и теории межкультурной коммуникации.

Теоретическая база исследования построена на междисциплинарном синтезе, объединяющем инструментарий психологии культуры, лингвистики текста, лингвокультурологии и философской компаративистики. Основополагающей является теория коллективного бессознательного и архетипов К.Г. Юнга [1], позволившая трактовать трикстера как универсальную смыслопорождающую модель. Конкретизация данной модели нашла отражение в теории трикстерства П. Радина [2], ключевыми атрибутами которой стали: 1) медиативная функция, 2) амбивалентность, 3) инструмент социокультурной рефлексии через нарушение табу и обнажение условностей.

Фундаментальный вклад Г.Л. Пермякова [3] определил понимание паремии как логико-семантической инвариантной схемы (инвалюнты), реализуемой в различных словесных оболочках, что позволяет рассматривать пословицу как микромодель мира. Категориальный аппарат для перехода от языковой формы к культурному содержанию составили работы основателей отечественной лингвокультурологии В.Н. Телия [4] (понимание фразеологизма как «микротекста», аккумулирующего культурно-национальный опыт) и Ю.С. Степанова [5] (модель концепта как многомерного образования с образным, понятийным и ценностным слоями). Теория лингвокультурных концептов В.И. Карасика [6] добавила социально-коммуникативный ракурс, важный для анализа паремии как инструмента социализации.

Для интерпретации китайского материала ключевое значение имеют труды В.В. Малявина [7] о принципе динамического взаимопревращения и взаимодополняемости противоположностей (инь – ян), исключающем жесткую дуалистичность. Исследования И.С. Лисевича [8] обогатили анализ пониманием китайского архетипа как недискретного, континуального образования, ориентированного на гармонизацию противоположностей, а не на их разрешение через выбор одной из альтернатив.

Современные разработки в области дискурсивного анализа трикстера [9], эмоциональных концептов в паремиологии [10], деконструкции бинарных оппозиций [11], когнитивные исследования китайских пословиц [12] и кросс-лингвистические сопоставления [13] позволяют применить комплексную методологию к изучаемому материалу. Исследование Zhang, Li [14] расширяет культурный контекст, демонстрируя роль трикстера в формировании амбивалентности в восточноазиатских нарративах.

Целью исследования является сопоставление культурно-специфические лингвистические механизмы деконструкции бинарной оппозиции «ЛЮБОВЬ/НЕНАВИСТЬ» в русской и китайской паремиологии.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Разработать теоретико-методологическую базу исследования на основе синтеза положений паремиологии, теории архетипов и сравнительной лингвокультурологии.
2. Выявить и классифицировать основные стратегии и языковые средства, с помощью которых паремии двух традиций подвергают сомнению и трансформируют указанную оппозицию.
3. Провести сопоставительный анализ выявленных стратегий, установив корреляцию между их спецификой и особенностями русской и китайской лингвокультур (включая влияние православия, даосизма, конфуцианства).
4. Определить функциональную роль паремий, реализующих трикстерские механизмы, в аспекте межкультурной коммуникации и преподавания языков.

Объектом исследования выступают русские и китайские паремиологические единицы (пословицы и поговорки), репрезентирующие концепты «Любовь» и «Ненависть». Предметом являются лингвокультурные механизмы деконструкции бинарной оппозиции «ЛЮБОВЬ/НЕНАВИСТЬ», реализуемые в данных паремиях через трикстерские стратегии, включая структурные модели, семантические трансформации, языковые средства и прагматические эффекты.

Научная новизна работы заключается в переносе теории трикстерства в область сравнительной паремиологии, а также во введении в научный оборот новых аспектов анализа: гендерного среза, влияния религиозно-философских доктрин (православия, даосизма, конфуцианства) на формирование конкретных трикстерских механизмов и роли паремии как медиатора в межкультурной коммуникации.

Теоретическая значимость исследования определяется ее вкладом в развитие сравнительной лингвокультурологии и паремиологии за счет обоснования продуктивности междисциплинарного подхода, интегрирующего теорию архетипов, концепцию трикстерства и структурный анализ паремий. Практическая ценность исследования заключается в возможности применения его результатов в вузовском преподавании таких дисциплин, как «Лингвокультурология», «Сопоставительная фразеология», «Межкультурная коммуникация», «Русский/китайский язык как иностранный». Материалы работы могут быть использованы при создании учебных пособий, разработке спецкурсов и тренингов, направленных на углубление понимания национально-культурной специфики коммуникативного поведения.

Методологическую основу исследования составляют следующие методы: метод сплошной выборки и корпусного анализа (для сбора материала); описательно-аналитический метод (для классификации паремиологических единиц); концептуальный анализ (для выявления семантических и аксиологических доминант); сравнительно-сопоставительный метод (для установления сходств и различий в двух паремиологических системах); компонентный анализ (для изучения языковых средств реализации деконструктивных стратегий); лексикографический анализ (для верификации значений паремиологических единиц).

В качестве источников эмпирического материала использованы авторитетные корпусные и лексикографические ресурсы: Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [15], Блумбергский корпус китайского языка (BCC) [16], «Словарь русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой [17], «Современный словарь китайского языка» [18], «Большой словарь китайских идиом» [19], а также специализированные сборники пословиц и поговорок [20; 21; 22]. Методом сплошной выборки извлекались паремиологические единицы, содержащие прямой или имплицитный компонент концептуальных полей «Любовь» и «Ненависть». Для русской части критериями отбора служили лексемы «любовь», «ненависть», их дериваты и контекстуальные корреляты (например, «милый», «браниться», «терпеть»). Для китайской – иероглифы 爱 (любовь), 恨 (ненависть), 情 (чувство), 亲 (близость), 仇 (вражда) и устойчивые обороты типа 冤家 (заклятый друг/враг). В итоге отобрано 270 единиц (150 русских, 120 китайских).

Классические исследования трикстера сосредоточены преимущественно на мифологических и литературных системах [2; 23]. Введение данного концепта в поле паремиологии является методически продуктивным, поскольку лаконичная и дидактическая форма пословицы создает условия для концентрированного проявления трикстерских стратегий. Современные кросс-лингвистические исследования [13] подтверждают, что концептуализация любви и ненависти культурно специфична, что делает сопоставительный анализ особенно продуктивным.

В ходе анализа установлено, что в паремиологическом пространстве трикстерская функция реализуется через четыре взаимосвязанных уровня:

**1. Трикстер как обобщенный субъект** – паремии презентируют действия анонимного персонажа, чье поведение обнажает условность социально одобряемых моделей чувств.

**2. Трикстер как модель ситуации** – описываемое событие демонстрирует неаутентичность эмоции или ее способность к трансформации в противоположность.

**3. Трикстерство на языковом уровне** – деконструкция осуществляется через антитезу, оксюморон, каламбур, гиперболу, грамматическое отрицание.

**4. Трикстерство как провокация восприятия** – паремия рассчитана на амбивалентную реакцию (когнитивный диссонанс, ирония, рефлексия), а ее эстетическими модусами являются трагикомическое и ирония [24].

Сопоставительный анализ выявил существенные различия в культурно-обусловленных стратегиях деконструкции.

**Структурные модели в русской паремиологии**

Русская паремиологическая традиция демонстрирует склонность к стратегиям абсурдизации и снижения [11], что проявляется в гротескной гиперболе, контрасте высокой эмоции и низкого/бытового контекста. Эта тенденция коррелирует с православным идеалом жертвенной любви-агапе [25], создавая почву для критики ее «неидеальных» форм.

Доминирующие модели:

**Модель абсурдизирующей антитезы или оксюморона**

«Любовь зла – полюбишь и козла» (оксюморон высокого чувства и абсурдного объекта).

«Любовь не картошка, не выбросишь в окошко» (бытовое сравнение для снижения пафоса).

«Милые бранятся – только тешатся» (антитеза внешнего действия и внутреннего смысла).

«Любить – так царя, воровать – так миллион» (гиперболическая антитеза любви и криминального дискурса).

**Модель снижающей метафоры**

Имплицитные метафоры: «любовная немочь», «загорится», «не выбросишь».

Трансформация тезиса «С милым рай и в шалаше» в ироничное «…лишь бы не шалаш, а милый был при капитале» (меркантильный подтекст).

«На обиженных воду возят» (прагматизация и снижение обиды).

**Модель иронического императива или парадоксального правила**

«Кого люблю, того и бью» (парадокс любви и агрессии).

«Любовь до порога» (ограничение чувства пространственно-временными рамками).

«Хоть сердце и болит, а его любить велит» (власть чувства над болью и здравым смыслом).

**Структурные модели в китайской паремиологии**

Китайская традиция характеризуется доминированием стратегий парадокса и диалектического синтеза, связанных с даосской диалектикой инь-ян и конфуцианским прагматизмом [7]. Чувства ài (爱) и hèn (恨) предстают не как антонимы, а как взаимозависимые и взаимопревращающиеся силы. Л. Чен [12] подчеркивает, что диалектика эмоций в китайских пословицах отражает даосскую логику взаимопревращения.

Доминирующие модели:

**Модель диалектического единства противоположностей**

爱之深，恨之切 («Чем глубже любовь, тем острее ненависть») – пропорциональная зависимость крайностей, формулирующая закон диалектического единства.

Феномен «юаньцзя» (冤家) – одновременное значение «заклятый враг» и «судьбоносный возлюбленный», семантически инкапсулирующий идею неразрывности любви и вражды. Как отмечает И.С. Лисевич [8], китайский архетип ориентирован не на разрешение противоречий через выбор одной из альтернатив, а на их гармонизацию и сбалансированное сосуществование.

**Модель парадоксального тождества**

打是亲，骂是爱 («Бить – это близость, ругать – это любовь») – культурно-специфический парадокс, где внешние проявления строгости в рамках иерархических отношений интерпретируются как знак заботы.

**Модель иронической гиперболы в гендерно-ролевых предписаниях**

嫁鸡随鸡，嫁狗随狗 («Выйдешь за курицу – следуй за курицей; выйдешь за собаку – следуй за собакой») [20] – абсурдный зооморфный код как скрытая критика патриархальной нормы, где гиперболизация установки обнажает ее механическую принудительность.

**Семантический анализ: ядро, периферия и аксиология концептов ЛЮБОВЬ и НЕНАВИСТЬ**

**Универсальные семантические компоненты**

Общими для обеих традиций являются:

«Сила», «мощь», «неподконтрольность» – чувства предстают как стихии, которым невозможно противостоять («Сердцу не прикажешь» в русской традиции; имплицитная связь с природными стихиями в китайской).

«Связь с судьбой / предопределенностью» – чувства воспринимаются как данность, а не результат рационального выбора.

«Способность к трансформации» – возможность перехода чувства в свою противоположность, семантическая подвижность концептов.

**Специфика семантики в русской паремиологии**

Доминирует семантика стихийного, личностного, конфликтного переживания.

«Иррациональность», «алогичность», «безумие» – любовь противостоит рассудку как независимая, властная сила («Умом понимаю, а сердцем не могу»).

«Страдание», «боль», «мука» – неразрывность любви и страдания, почти обязательная спутница подлинного чувства («Кто любит, тот и страдает»).

«Всепоглощающая сила», «максимализм» – требование полноты чувства, не терпящее полумер («Любить – так любить»).

«Ирония», «самокритика», «циничный опыт» – снижение пафоса через грубоватую или горькую шутку, констатация человеческого несовершенства. Любовь в ее «неидеальных» формах подвергается критике через снижение и абсурдизацию.

Специфика семантики в китайской паремиологии

Семантика тяготеет к «взаимозависимости», «дополнительности» и «циклическим переходам», что отражает влияние даосской диалектики:

«Взаимопревращение противоположностей» – любовь порождает ненависть и наоборот; это не конфликт, а естественный цикл (爱之深，恨之切).

«Единство и борьба» – «юаньцзя» как неразрывность любви и вражды, двух модусов глубокой связи.

«Социальная иерархия и ритуал» – негативные действия (бить, ругать) в строго определенных иерархических отношениях семантически переосмысливаются как знаки заботы и любви. Это не абсурд, а проявление ритуализированной нормы.

«Ирония» как имплицитная критика нормы – в паремиях, доводящих патриархальные установки до абсурда, возникает семантический слой скрытой иронии, позволяющий интерпретировать их не только как предписание, но и как насмешку над механическим следованием долгу.

**Гендерный аспект и лингвистические средства**

Гендерный аспект проявляется в обеих традициях как семантическое расширение трикстерских стратегий. В русской паремиологии снижение и абсурдизация используются для обличения женского коварства или мужской несостоятельности в сфере чувств. В китайской – гиперболизация гендерных ролей создает двусмысленность, допускающую критическое прочтение патриархальных норм: пословицы могут одновременно и предписывать их, и, благодаря гиперболизации, нести оттенок скрытой иронии.

Лингвистические средства реализации трикстерства также различаются. В русском языке активно используются грамматическое отрицание, лексическая антитеза, фонетическая организация (ритм, рифма), создающие эффект снижения и абсурдизации. Для китайского языка ключевыми являются омофония и игра тонов, иероглифическая многозначность, синтаксическая лаконичность [22], позволяющие создавать семантическую многоплановость и парадоксальные смысловые сдвиги в рамках предельно сжатой формы.

Русская паремиологическая традиция демонстрирует склонность к стратегиям абсурдизации и снижения [11], что проявляется в гротескной гиперболе, контрасте высокой эмоции и низкого/бытового контекста. Эта тенденция коррелирует с православным идеалом жертвенной любви-агапе [25], создавая почву для критики ее «неидеальных» форм.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

Теоретико-методологический синтез концепций архетипа трикстера, паремиологии и сравнительной лингвокультурологии доказал свою продуктивность для анализа механизмов семантической деконструкции в паремиологическом фонде. Междисциплинарный подход, интегрирующий теорию архетипов К.Г. Юнга, концепцию трикстерства П. Радина, структурный анализ Г.Л. Пермякова и лингвокультурологические разработки В.Н. Телия, Ю.С. Степанова, В.И. Карасика, позволяет рассматривать паремию как сложный знак, в котором синкретично соединены языковая форма, культурный архетип и аксиологический код.

В русской и китайской паремиках выявлены и классифицированы две доминирующие группы деконструктивных стратегий: основанные на абсурдизации и снижении (русская традиция) и основанные на парадоксе и диалектическом синтезе (китайская традиция). Установлено, что архетип трикстера операционализируется на четырех уровнях: субъекта, ситуации, языковой формы и перлокутивного эффекта.

Специфика выявленных стратегий детерминирована фундаментальными различиями лингвокультурных кодов. Для русской культуры значимым оказалось влияние православного максимализма и исторического контекста, что проявляется в семантике страдания, иррациональности и всепоглощающей силы чувства, а также в ироническом снижении пафоса. Для китайской культуры определяющими стали философские системы даосизма и конфуцианства: даосская диалектика инь – ян формирует установку на взаимопревращение противоположностей, а конфуцианский прагматизм встраивает чувства в иерархию социальных отношений, где внешне негативные действия могут переосмысливаться как знаки заботы. Гендерный аспект интегрирован в эти стратегии, усиливая их деконструктивный потенциал.

Паремии, реализующие трикстерские механизмы, выполняют важную функцию в межкультурной коммуникации, выступая как индикаторы глубинных культурных различий. Их анализ должен быть включен в методику преподавания языков и культур для формирования межкультурной компетенции. Достоверность результатов обеспечивается репрезентативностью корпуса исследованных паремиологических единиц (270 единиц), применением комплекса взаимодополняющих методов анализа и верификацией данных по авторитетным лексикографическим источникам и корпусам.

Перспективы исследования связаны с расширением корпуса анализируемых языков, применением предложенной методики к другим бинарным оппозициям в паремиологии (например, «добро/зло», «свой/чужой»), а также с проведением психолингвистических экспериментов по восприятию трикстерских паремий носителями разных культур для верификации выявленных закономерностей.

Статья адресована специалистам в области лингвокультурологии, сравнительной паремиологии, фразеологии, межкультурной коммуникации, а также преподавателям русского и китайского языков как иностранных.

Библиографический список

1. Юнг К.Г. *Душа и миф: шесть архетипов*. Москва: Харвест, 2005.
2. Радин П. *Трикстер: Исследование мифов североамериканских индейцев*. Санкт-Петербург: Евразия, 1999.

3. Пермяков Г.Л. *Основы структурной паремиологии*. Москва: Наука, 1988.
4. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
5. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический проект, 2004.
6. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
7. Малявин В.В. *Китайская цивилизация*. Москва: Астрель, 2000.
8. Лисевич И.С. *Китайский культурный архетип: исследования в области философии и культуры*. Москва: Восточная литература, 2011.
9. Аникин Д.Б. *Архетип трикстера в современном медийном дискурсе: лингвокультурологический анализ*. Москва: Флинта, 2023.
10. Кошарная С.А., Мишанкина Н.А. *Эмоциональные концепты в зеркале паремиологии: диахронический и синхронический аспекты.* Воронеж: Воронежский государственный университет, 2022.
11. Петрова Н.В. Деконструкция бинарных оппозиций в народной паремике: семантика и прагматика. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2024; № 1: 78–89.
12. Chen L. Dialectics of Emotion in Chinese Proverbs: A Cognitive Linguistic Approach. *Journal of Chinese Linguistics*. 2023; Vol. 51, № 2: 312–335.
13. Krasavina N., Sorokin A. Love and Hate as Cultural Codes: A Cross-Linguistic Perspective. *Language and Culture*. 2025; № 1 (27):45–62.
14. Zhang W., Li F. The Trickster Archetype and Ambivalence in East Asian Folklore Narratives. *Asian Ethnology*. 2022; Vol. 81, № 1: 89–112.
15. *Национальный корпус русского языка (НКРЯ)*. Available at: https://ruscorpora.ru
16. *BCC: Блумбергский корпус китайского языка*. Available at: http://bcc.blcu.edu.cn
17. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.
18. *现代汉语词典*. 中国社会科学院语言研究所. 北京: 商务印书馆, 2016 (*Современный словарь китайского языка*. Институт языкознания Китайской академии общественных наук. Пекин: Коммерческая типография, 2016).
19. *汉语成语大词典*. 湖北大学古籍研究所编. 北京: 中华书局, 2019 (*Большой словарь китайских иди*ом. Институт древних книг Хубэйского университета. Пекин: Чжунхуа шуцзюй, 2019).
20. 刘薇. *汉语谚语中的伦理观念研究*. 北京: 中国社会出版社, 2013 (Лю В. *Исследование этических представлений в китайских пословицах*. Пекин: Издательство «Общество Китая», 2013).
21. 王春燕. *从认知角度看汉英谚语*. 北京: 北京大学出版社, 2011 (Ван Ч. *Китайские и английские пословицы с когнитивной точки зрения*. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2011).
22. 温端政. *谚语*. 北京: 商务印书馆, 1985 (Вэнь Д. *Пословицы*. Пекин: Коммерческая типография, 1985).
23. Бахтин М.М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса*. Москва: Художественная литература, 1990.
24. Дземидок Б. *О комическом*. Москва: Прогресс, 1974.
25. Флоренский П.А. *Столп и утверждение истины*. Москва: Правда, 1990.

References

1. Yung K.G. *Dusha i mif: shest' arhetipov*. Moskva: Harvest, 2005.
2. Radin P. *Trikster: Issledovanie mifov severoamerikanskih indejcev*. Sankt-Peterburg: Evraziya, 1999.
3. Permyakov G.L. *Osnovy strukturnoj paremiologii*. Moskva: Nauka, 1988.
4. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
5. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2004.
6. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
7. Malyavin V.V. *Kitajskaya civilizaciya*. Moskva: Astrel', 2000.
8. Lisevich I.S. *Kitajskij kul'turnyj arhetip: issledovaniya v oblasti filosofii i kul'tury*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2011.
9. Anikin D.B. *Arhetip trikstera v sovremennom medijnom diskurse: lingvokul'turologicheskij analiz*. Moskva: Flinta, 2023.
10. Kosharnaya S.A., Mishankina N.A. *`Emocional'nye koncepty v zerkale paremiologii: diahronicheskij i sinhronicheskij aspekty.* Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj universitet, 2022.
11. Petrova N.V. Dekonstrukciya binarnyh oppozicij v narodnoj paremike: semantika i pragmatika. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2024; № 1: 78-89.
12. Chen L. Dialectics of Emotion in Chinese Proverbs: A Cognitive Linguistic Approach. *Journal of Chinese Linguistics*. 2023; Vol. 51, № 2: 312-335.
13. Krasavina N., Sorokin A. Love and Hate as Cultural Codes: A Cross-Linguistic Perspective. *Language and Culture*. 2025; № 1 (27):45-62.
14. Zhang W., Li F. The Trickster Archetype and Ambivalence in East Asian Folklore Narratives. *Asian Ethnology*. 2022; Vol. 81, № 1: 89-112.
15. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka (NKRYa)*. Available at: https://ruscorpora.ru
16. *BCC: Blumbergskij korpus kitajskogo yazyka*. Available at: http://bcc.blcu.edu.cn
17. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk; Poligrafresursy, 1999.
18. *现代汉语词典*. 中国社会科学院语言研究所. 北京: 商务印书馆, 2016 (*Sovremennyj slovar' kitajskogo yazyka*. Institut yazykoznaniya Kitajskoj akademii obschestvennyh nauk. Pekin: Kommercheskaya tipografiya, 2016).
19. *汉语成语大词典*. 湖北大学古籍研究所编. 北京: 中华书局, 2019 (*Bol'shoj slovar' kitajskih idi*om. Institut drevnih knig Hub`ejskogo universiteta. Pekin: Chzhunhua shuczyuj, 2019).
20. 刘薇. *汉语谚语中的伦理观念研究*. 北京: 中国社会出版社, 2013 (Lyu V. *Issledovanie `eticheskih predstavlenij v kitajskih poslovicah*. Pekin: Izdatel'stvo «Obschestvo Kitaya», 2013).
21. 王春燕. *从认知角度看汉英谚语*. 北京: 北京大学出版社, 2011 (Van Ch. *Kitajskie i anglijskie poslovicy s kognitivnoj tochki zreniya*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2011).
22. 温端政. *谚语*. 北京: 商务印书馆, 1985 (V`en' D. *Poslovicy*. Pekin: Kommercheskaya tipografiya, 1985).
23. Bahtin M.M. *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura Srednevekov'ya i Renessansa*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990.
24. Dzemidok B. *O komicheskom*. Moskva: Progress, 1974.
25. Florenskij P.A. *Stolp i utverzhdenie istiny*. Moskva: Pravda, 1990.


*Статья поступила в редакцию 01.03.26*

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-418-422

***Yu Lu**, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: yulu3170@163.com*

**THE SEMANTICS OF CREATION AND DESTRUCTION IN TEXTS OF POLITICAL SPEECHES OF V.V. PUTIN AND XI JINPING: SIMILARITIES AND DIFFERENCES.** The article studies the semantics of lexemes and sentences expressing the meaning of creation and destruction, based on the political speeches of the Chairman of the PRC Xi Jinping and the President of the Russian Federation V.V. Putin. The study is conducted through the analysis and comparative characterization of the speeches of the two heads of state in the model of semantic syntax. The work identifies common features of the speech image of the leaders', formed when describing areas of national construction and countering threats to the development of the country or the world. As a result of observations, it is shown that V.V. Putin and Xi Jinping use verbs with the meaning of creation, which have the same semantics and similar actants. The main difference lies in the expression of destruction in the public speeches of the two politicians. The differences concern the intensity of the process denoted by destructive verbs. In V.V. Putin's speeches, there is a contrast between the abstract expression of creation and the more concrete expression of destruction, whereas in Xi Jinping's speeches, such contrast is not observed.

*Key words:* **semantics, creation and destruction, political speech texts, similarity, difference**

***Юй Лу**, канд. филол. наук, преп., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: yulu3170@163.com*

# СЕМАНТИКА СОЗИДАНИЯ И РАЗРУШЕНИЯ В ТЕКСТАХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ВЫСТУПЛЕНИЙ В.В. ПУТИНА И СИ ЦЗИНЬПИНА: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

Данная статья посвящена изучению семантики лексем и предложений, выражающих значение созидания и разрушения, на материале политических выступлений председателя КНР Си Цзиньпина и президента РФ В.В. Путина. Исследование проводится путем анализа и сопоставительной характеристики речи глав двух государств в модели семантического синтаксиса. Выявляются общие черты речевого имиджа лидеров, формируемые при описании сфер внутригосударственного строительства и противодействия угрозам развития страны или мира. В результате наблюдений показано, что В.В. Путин и Си

Цзиньпин используют глаголы со значением созидания, имеющие одинаковую семантику и однотипные актанты. Главное различие заключается в выражении разрушения в публичных выступлениях двух политиков. Различия касаются интенсивности процесса, обозначаемого деструктивными глаголами. В речах В.В. Путина наблюдается контраст между абстрактным обозначением созидания и более конкретным обозначением разрушения, а в выступлениях Си Цзиньпина подобный контраст не выявлен.

*Ключевые слова:* **семантика, созидание и разрушение, текст политических выступлений, сходство, различие**

Политическая лингвистика в качестве предмета исследования рассматривает политическую коммуникацию, под которой понимается речевая деятельность, которая характеризуется ориентацией на пропаганду определенных идей, эмоционального воздействия «на граждан страны и побуждение их к политическим действиям для выработки общественного согласия, принятия и обоснования социально-политических решений в условиях множественности точек зрения в обществе» [1, с. 6]. А.П. Чудинов выделяет «политическую коммуникацию и связанные с ней политический язык, политическую речь, политический текст, политическую сферу коммуникации и ее уровни, политическую лексику и фразеологию, жанры; политической речи, стратегии и тактики в политической коммуникации, политический дискурс» [1, с. 31–41].

В рамках настоящего исследования интерес представляет собой публичное политическое выступление, которое относится к ораторскому подстилю – разновидности публицистического стиля, выраженной в устном виде. [2, с. 232]. Н.Н. Кохтев дает определение ораторской речи как виду человеческой речевой деятельности, имеющей свои признаки, и рассмотрение речи как взаимодействия различных элементов дает возможность глубже понять многие особенности построения устного текста и функционирования в нем языковых единиц [3, с. 30]. Основная цель ораторской речи – убеждающее воздействие на аудиторию. Итак, используя языковые средства, оратор или политик образует свой имидж в социальной или политической сфере.

Китай и Россия – две великие державы. Разное географическое положение и самобытные народы сформировали уникальные национальные менталитеты, которые, безусловно, влияют на стиль выступления лидеров обеих стран. Кроме того, специфика государственности также накладывает отпечаток на публичные выступления лидеров двух стран. В данной статье рассматриваются два семантических класса предикатной лексики с противоположным значением – глаголы со значением созидания и разрушения – в публичных выступлениях В.В. Путина и Си Цзиньпина. Анализ актантной структуры пропозиции и классификация типов реалий в позиции субъекта и объекта позволяют выявить различия в употреблении глаголов созидания и разрушения лидерами двух стран.

Актуальность исследования обусловлена следующим: публичные выступления главы государства являются главным фактором формирования его политического имиджа и авторитета, а также трансляции приоритетов политики страны. Сопоставление речевых практик лидеров КНР и РФ значимо для содействия взаимопониманию между двумя странами.

Цель статьи – исследовать семантическую структуру предложений со значением созидания и разрушения и выявить различия в ее реализации в речах лидеров двух стран. Выражение действий в выступлениях лидеров двух стран является важным средством коммуникативного воздействия, поскольку определяет круг значимых для государства и его руководства дел в их причинно-целевой взаимосвязи, а также задает ориентиры деятельности через описание результатов действий.

В соответствии с поставленной целью в статье поставлены следующие задачи:

– провести выборку высказываний с семантикой созидания и разрушения в речах В.В. Путина и Си Цзиньпина;

– выполнить перевод на русский язык непереведенных фрагментов из выступлений Си Цзиньпина для их сопоставления с высказываниями В.В. Путина;

– сопоставить различия в репрезентации действий созидания и разрушения в речах лидеров двух стран с позиций семантического синтаксиса; выявить и обобщить общие черты и специфические особенности выражении действий созидания и разрушения в исследуемых материалах.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые используется сочетание теории семантического синтаксиса и семантики действия для анализа публичных выступлений В.В. Путина и Си Цзиньпина в сопоставительном плане.

Практическая значимость состоит в том, что материалы и результаты исследования могут быть использованы при изучении идиостилей лидеров РФ и КНР, а также коммуникативных стратегий в социально-политической сферах. Кроме того, результаты исследования позволят изучающим русский и китайский языки и переводчикам расширить представление об особенностях публичных речей В.В. Путина и Си Цзиньпина.

Источниками материала послужили тексты Интернета, содержащие расшифровку или перевод речей В.В. Путина и Си Цзиньпина. Материал исследования представляет собой 600 контекстов (283 контекста на русском языке и 317 контекстов на китайском языке), содержащих выражение действий созидания и разрушения в речах политиков.

Для темы нашего исследования особый интерес представляет действие как вид событийной пропозиции. Классифицируя 5 типов событийных пропозиций (существование, состояние, движение, восприятие и действие), Т.В. Шмелева предлагает деление на четыре сферы: физическую, психическую, ментальную и социальную [4, с. 11–13]. В рамках данной статьи нас интересуют, прежде всего, пропозиции действия и то, в какой сфере эти действия могут быть реализованы.

«Пропозиция действия описывает такие положения дел, при которых имеет место некоторое внешнее проявление. В актантной структуре пропозицией действия может быть объект: *он исследует роман* / *пишет повесть* (результат); *она написала статью / нарисовала карикатуру* (инструмент); *он сделал цветок из бумаги / ловил рыбу на червяка* (адресат). Пропозиции действия имеет разновидности, из которых назовем воздействие, предполагающее объект и изменение его состояния как результат осуществления ситуации: *он покрасил забор / отредактировал рукопись / убедил товарища* (креативное действие, предполагающее создание новых объектов); *он построил дом / поставил спектакль / создал театр* (деструктивное действие, предполагающее, напротив, уничтожение, разрушение объекта); он разобрал магнитофон / разорвал газету / распустил парламент. Все эти разновидности различаются по исходу осуществления события» [4, с. 15]. В данной работы мы с этой точки зрения исследуем два семантических класса предикатной лексики, обозначающих созидания и разрушения в публичных выступлениях президента Российской Федерации В.В. Путина и председателя Китайской Народной Республики Си Цзиньпина.

Для исследования особенностей глаголов с обозначенной семантикой в публичных выступлениях В.В. Путина и Си Цзиньпина необходимо определить понятия «созидание» и «разрушение».

В словаре русского языка С.И. Ожегова слова *создать* и *разрушить* истолкованы следующим образом: *создать* – ‘сделать существующим, произвести, основать’; *разрушить* – ‘уничтожить, превратить в развалины, нарушить, расстроить’ [5].

Таким образом, “созидание” – это деятельность, направленная на организацию, создание, установление, строительство чего-либо, его результат – существование объекта. “Разрушение” – это действие или процесс порчи или ломки чего-либо, его результат – исчезновение, отсутствие объекта.

Ситуация созидания / разрушения схематично может быть описана так: субъект (или свойства субъекта в самом широком смысле) каузирует возникновение или исчезновение какой-либо субстанции [6].

Исследование материалов выступлений В.В. Путина позволило нам выделить основные глаголы, обозначающие созидание: *создавать/создать*, (*по*) *строить*, *(с)формировать, выстроить, настроить, образовать, основывать, организовать, установить, составлять, реализовать, выполнить, совершить, осуществить, завершиться, открыть, добиться* и т. д.

Приведем также основные глаголы со значением созидания в речи Си Цзиньпина: 构建、创造、打造、建立、搭建、营造、建设 ‘создать, строить’, 形成、建立 ‘сформировать’, 树立、 建立 ‘установить’, 开创、开辟 ‘открыть’, 实施、落实 ‘реализовать’, 实现 ‘осуществить’, 完成 ‘выполнить, совершить’, 解决 ‘решить’, 制定 ‘разработать’ и др.

В речах В.В. Путина и Си Цзиньпина мы сгруппировали слова, занимающие позиции субъекта и объекта по семантическим классам. Кроме того, было определено личное отношение автора к субъекту: сопричастность, чуждость, невыраженное личное отношение. Эти два деления пресекающиеся: один и тот же субъект находится в личном отношении к автору и относится к одному из семантических классов.

Субъекты по семантическому классу были разделены по следующим группам: *Неопределенный, Страна, Орган власти, Учреждение, Партия, Лицо, Мировое сообщество, Социальное сообщество внутри страны, Виртуальный объект, Процесс*.

Неопределенный субъект во встретившихся нам высказываниях имеет две разновидности выражения: 1) невыраженный субъект (нулевое выражение), например: – *Мир нельзя сделать стабильным, если не обеспечить поступательное развитие глобальной экономики. Важно* ***создать*** *<u>условия для созидательного труда и экономического роста</u>, обеспечить темпы экономического роста так, чтобы мир не был больше разделён на вечно проигрывающих и вечно выигрывающих* (В.В. Путин. Выступление на заседании международного дискуссионного клуба «Валдай»). В этом предложении не выражен субъект; 2) личное местоимение *мы* служит говорящему для обозначения нескольких или многих лиц, включая и себя. Мы разделили употребление местоимения *мы* на нижеследующие типы: ① *мы* – автор + не участники коммуникации; ② *мы* – автор + аудитория (адресат); ③ *мы* – автор + аудитория + не участники коммуникации. Поэтому субъект *мы* считался неопределенным, если в публичных выступлениях лидеров стран мы не смогли определить, автор подразумевает себя самого в сочетании с адресатом или себя с другими лицами, или себя, адресата и других лиц, например: – *На таких медицинских работниках, на их труде держится наше здравоохранение. И <u>мы</u> должны* ***создать*** *<u>все условия для их достойной работы</u>* (В.В. Путин. Послание Президента Федеральному собранию, 2014). Мы не можем определить, включает субъект *мы* именно медицинские учреждения, орган власти или страну.

Субъект ‘Виртуальный объект’ – это нематериальные сущности как каузатор события. Например: – *现在，以互联网为代表的信息技术日新月异，引领了社会生产新变革，创造了人类生活新空间 (习近平. 在第二届世界互联网大会开幕式上的讲话)* ‘В настоящее время в лице Интернета динамично развивается информационная технология, которая ввела новое преобразование в социальное производство и **создала** новое пространство для человеческой жизни’ (Си Цзиньпин. Выступление на церемонии открытия Всемирной конференции по управлению Интернетом второго созыва). Информационная технология является виртуальным объектом.

Объекты относятся к таким классам, как *Виртуальный (возможность), Социальный, Физический, Действие, Лицо, Качество, Отношение*.

Стоить объяснить, что объект ‘Виртуальный (возможность)’ – это ‘абстрактное, возможное средство, условие, необходимое для осуществления чего-н., возможное обстоятельство’ [6]. Например, *программа развития АПК, масштабный евразийский интеграционный проект, дополнительные возможности для наращивания экономических связей с Россией, условия для их достойной работы, государственная политика в области безопасности дорожного движения* и т. п.

Социальный объект – это объект ‘общественный, относящийся к жизни людей и их отношениям в обществе’ [6], то есть учреждения, организации. Например, *Организация Объединённых Наций, альтернативные центры экономического роста, государство, индустриальный парк* и т. п.

Физический объект – ‘вещественный, материальный’ [6], т. е. предмет или любая другая физическая сущность, например, *социальные объекты, военные городки, другая инфраструктура, конкурентная продукция, космические аппараты* и т. п.

Чтобы четко обозначить особенности замещения позиции субъекта и объекта в публичных выступлениях В.В. Путина и Си Цзиньпина, приведем две таблицы (табл. 1 и табл. 2):

Таблица 1

Типы личного отношения автора к субъекту

| В.В. Путин | | Си Цзиньпин | |
|---|---|---|---|
| итого | 104 | итого | 102 |
| Сопричастность | 88% | Сопричастность | 98% |
| Невыраженное | 8% | Невыраженное | 2% |
| Чуждость | 5% | | |

Для табл. 2 были отобраны шесть наиболее частотных типов субъекта.

Отметим, что глаголы со значением созидания в речи В.В. Путина в большинстве употреблены с субъектом, который сопричастен автору. Неопределенный субъект, орган власти, страна как субъекты связаны с созданием объектов, относящихся к разным семантическим классам, особенно часто с созданием виртуальных и социальных объектов. Приведем пример: – *В целом наша задача – **создать** благоприятную, я бы даже сказал – дружелюбную, дружескую среду для развития социально ориентированных НКО* (В.В. Путин. Выступление на форуме активных граждан «Сообщество».)

В этом предложении невыраженный неопределенный субъект, который может быть страной, органом власти и др. – мы не можем определить конкретно. Объект *среда для развития социально ориентированных НКО* – виртуальный.

– *С 2015 года также запускается программа компенсации расходов субъектов Федерации на **создание** индустриальных парков. Рассчитываю, что регионы будут активно использовать эту возможность для развития собственного промышленного потенциала* (В.В. Путин. Послание Президента Федеральному собранию, 2014).

Здесь субъект – орган власти, именуемый словосочетанием *субъекты Федерации,* который создает социальный объект – индустриальные парки. Индустриальный парк мы понимаем не только как физический, но и как социальный объект, потому что это не просто территория, на которой есть здания, но и администрация и персонал.

Чуждые автору субъекты создают негативно оцениваемые объекты. Вот пример, в котором субъект, чуждый автору:

– *Мы видим, как жертвуют свободой торговли и используют так называемые санкции для политического давления, в обход Всемирной торговой организации пытаются **формировать** закрытые экономические альянсы с жёсткими правилами и барьерами, где главные выгодоприобретатели – свои транснациональные корпорации* (В.В. Путин. Выступление на заседании международного дискуссионного клуба «Валдай»).

В этом предложении субъект не выражен, но по контексту мы понимаем, что В.В. Путин подразумевает западные страны, которые пренебрегают нормами ВТО и вводят антироссийские санкции. Безусловно, санкция против России для страны – это вредная мера, поэтому автор относит к чуждым реалиям. Западные страны сформировали негативно оцениваемый объект – *закрытые экономические альянсы*, который может препятствовать развитию глобальной экономики.

– *И делать это даже в тех условиях, когда правительства некоторых стран пытаются **выстроить** вокруг России чуть ли не новый железный занавес* (В.В. Путин. Послание Президента Федеральному собранию, 2014).

Здесь субъект *правительства некоторых стран* – орган власти – создает негативно оцениваемый виртуальный объект – *железный занавес* вокруг России.

Нами также сделана табл. 3, в которой отражена употребительность разных типов субъектов и объектов в речах Си Цзиньпина.

Очевидно, что глаголы со значением созидания в речах Си Цзиньпина тоже в большинстве употреблены с сопричастными автору субъектами, как и в речах В.В. Путина. Но среди основных субъектов в речах Си Цзиньпина фигурирует виртуальный объект. В отличие от В.В. Путина, Си Цзиньпин в своих выступлениях больше употребляет такой тип субъекта, как «Страна», и не упоминает чуждых субъектов.

Таблица 2

Классы субъектов и объектов в речах В.В Путина

| Класс объекта / Класс Субъекта | Виртуальный (возможность) | Действие | Качество | Лицо | Отношение | Социальный | Физический | Всего |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Неопределенный | 36% | 7% | 2% | 2% | 5% | 32% | 16% | 14% |
| Орган власти | 67% | 7% | 0% | 0% | 7% | 13% | 7% | 13% |
| Страна | 50% | 7% | 0% | 0% | 36% | 7% | 0% | 7% |
| Лицо | 43% | 0% | 0% | 0% | 14% | 29% | 14% | 4% |
| Социальное сообщество внутри страны | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 4% |
| Учреждение | 50% | 0% | 0% | 0% | 25% | 0% | 25% | |
| Итого: | 48% | 6% | 1% | 1% | 11% | 22% | 12% | 54% |

Таблица 3

Классы субъектов и объектов в речах Си Цзиньпина

| Класс объекта / Класс Субъекта | Виртуальный (возможность) | Действие | Отношение | Социальный | Физический | Всего |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Страна | 56% | 2% | 8% | 31% | 4% | 51% |
| Неопределенный | 63% | 0% | 0% | 38% | 0% | 16% |
| Виртуальный объект | 6% | 33% | 0% | 0% | 0% | 9% |
| Лицо | 83% | 0% | 0% | 17% | 0% | 6% |
| Мировое сообщество | 83% | 0% | 17% | 0% | 0% | 6% |
| Партия | 67% | 0% | 0% | 33% | 0% | 6% |
| Итого: | 62% | 5% | 5% | 26% | 2% | |

Например: – *经济全球化、社会信息化极大解放和发展了社会生产力，既创造了前所未有的发展机遇，也带来了需要认真对待的新威胁新挑战* (习近平. 在第七十届联合国大会一般性辩论时的讲话) 'Экономическая глобализация, информатизация общества сильно способствуют освобождению и развитию производительных сил, не только **создали** необыкновенные шансы развития, но и принесли новые угрозы и вызов, к которым надо аккуратно относиться' (Си Цзиньпин. Выступление на Генеральной Ассамблее ООН).

Здесь субъект *экономическая глобализация, информатизация общества* как виртуальный объект, по сути, не субъект, а квазисубъект, который является причиной появления других виртуальных объектов.

См. также: – *传承历史，不是为了纠结过去，而是要开创未来，让和平的薪火代代相传* (习近平. 在第七十届联合国大会一般性辩论时的讲话) 'Цепь заимствования из прошлого – не переплестись между прошлым, а **открыть** будущее, чтобы передавать мирное пламя из поколения в поколение' (Си Цзиньпин. Выступление на Генеральной Ассамблее ООН).

– *面对当前挑战，我们应该建设开放型世界经济，继续推动贸易和投资自由化便利化。*(习近平. 在二十国集团领导人杭州峰会上的开幕辞) 'Столкнувшись с вызовами, мы должны **строить** глобальную экономику открытого типа, продолжая продвигать либерализацию и упрощение мировой торговли и инвестиций' (Си Цзиньпин. Выступление на церемонии открытия саммита G-20 в Ханчжоу).

Под субъектом *мы* автор имеет в виду страны – члены Группы 20, сопричастные автору. Страны Группы 20 должны строить социальный объект – *глобальную экономику открытого типа*. – *面对当前挑战，我们应该落实2030年可持续发展议程，促进包容性发展。(习近平. 在二十国集团领导人杭州峰会上的开幕辞)* 'Сталкиваясь с нынешними вызовами, мы должны **реализовывать** программу продолжительного развития до 2030 года, способствовать инклюзивному развитию' (Си Цзиньпин. Выступление на церемонии открытия саммита G-20 в Ханчжоу).

При сравнении типов объектов мы отметили, что в действиях созидания в публичных выступлениях В.В. Путина и Си Цзиньпина в качестве объекта чаще всего выступают не физические или социальные объекты, а виртуальные (возможность). Это значит, что, упоминая действия созидания, лидеры стран предпочитают говорить о создании абстрактных объектов, которые способствуют развитию некого события.

Мы провели выборку контекстов с основными глаголами, обозначающими разрушение, в речах В.В. Путина (глаголы размещаются по убыванию употребительности): *пресечь, снять, устранить, разрушить, уничтожить, ликвидировать, противодействовать, взорвать, противостоять, сокрушить, выдавить, гасить, громить, нарушить, отбросить, подточить, отменить, убивать, разорить, сопротивляться, отразить* и т. п. В большинстве В.В. Путин употребляет глаголы с большей интенсивностью, такие как *пресечь, снять, устранить, разрушить, уничтожить*, используемые для обозначения разрушения негативных объектов. И в то же время В.В. Путин чаще использует более конкретные глаголы, такие как *взорвать, убивать*.

См. также основные глаголы, обозначающие разрушение в речах Си Цзиньпина (глаголы также размещаются по убыванию употребительности): 防止、防范 'предотвратить', 反对、应对 'противодействовать', 打击 'ударить по…', 遏制 'подавить, сдержать', 清理、扫除 'ликвидировать', 查处 'наказать', 违反 'нарушить', 制止、杜绝、消弭 'пресечь', 抵御 'противостоять', 消除 'устранить', 铲除、根除 'искоренить', 摒弃 'отбросить', 消灭 'уничтожить', 废除'аннулировать', 废止 'отменить', 破坏、摧毁 'разрушить', 抗击 'сопротивляться' и др. Следует отметить, что, говоря о разрушении, Си Цзиньпин предпочитает заменять глаголы разрушения словами со значением противодействия и сопротивления. Очень частотен глагол <防止、防范> "предотвратить" со значением 'заранее устранить угрозу'.

Результаты анализа субъектов и объектов в публичных выступлениях В.В. Путина и Си Цзиньпина представим наглядно в виде таблиц (табл. 4, 5 и 6; мы выбрали шесть наиболее частотных типов субъекта).

Таблица 4

Классы отношение автора к субъекту разрушения

| В.В. Путин | | Си Цзиньпин | |
|---|---|---|---|
| Итого: | 56 | Итого: | 56 |
| Сопричастность | 73% | Сопричастность | 91% |
| Чуждость | 25% | Чуждость | 7% |
| Невыраженное | 2% | Невыраженное | 2% |

В процессе семантического анализа слов, обозначающих субъект и объект, было замечено, что глаголы со значением разрушения в речах В.В. Путина и Си Цзиньпина также в большинстве употреблены с сопричастным автору субъектом. Типичный сценарий действия разрушения таков: неопределенный субъект, страна, орган власти, партия или лицо уничтожает виртуальный объект или предотвращает действие. Среди основных типов субъекта у Си Цзиньпина фигурирует партия, это потому что коммунистическая партия является единой правящей партией в Китае, а Си Цзиньпин как генеральный секретарь Китайской Коммунистической партии должен уделять большое внимание чистоте партии и пресекать любую деятельность или идеи, нарушающие Устав партии, чтобы правильно управлять государством и идти вперед по социалистическому пути с китайской спецификой.

Приведем примеры: – *Чтобы вывести экономику на новую траекторию роста, нам нужно* ***снять*** *законодательные барьеры, которые стоят на пути развития конкуренции, притока инвестиций, внедрения современных технологий* (В.В. Путин. Выступление на заседании Государственной думы).

Здесь субъект выражен дательным падежом местоимения *мы*, В.В. Путин выступил с речью перед депутатами, но мы не можем определить, имеет в виду автор в качестве субъекта себя и адресата, страну или орган власти. Поэтому хотя позицию субъекта занимает личное местоимение *мы*, мы считаем, что все-таки неопределенный субъект должен разрушить виртуальный объект *зако-*

Таблица 5

Классы субъектов и объектов в речах В.В Путина

| Класс объекта / Класс Субъекта | Виртуальный (возможность) | Действие | Качество | Лицо | Социальный | Физический | Итого |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Неопределенный | 39% | 30% | 9% | 9% | 0% | 13% | 41% |
| Лицо | 33% | 11% | 0% | 44% | 11% | 0% | 16% |
| Орган власти | 33% | 33% | 33% | 0% | 0% | 0% | 11% |
| Страна | 67% | 0% | 0% | 17% | 17% | 0% | 11% |
| Учреждение | 0% | 80% | 0% | 20% | 0% | 0% | 9% |
| Виртуальный объект | 50% | 0% | 50% | 0% | 0% | 0% | 4% |
| Итого: | 38% | 27% | 9% | 14% | 7% | 5% | |

Таблица 6

Классы субъектов и объектов в речах Си Цзиньпина

| Класс объекта / Класс субъекта | Виртуальный (возможность) | Действие | Качество | Количество | Социальный | Физический | Итого |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Страна | 28% | 56% | 6% | 0% | 11% | 0% | 32% |
| Неопределенный | 43% | 43% | 0% | 0% | 7% | 7% | 25% |
| Партия | 50% | 25% | 0% | 13% | 13% | 0% | 14% |
| Лицо | 71% | 0% | 29% | 0% | 0% | 0% | 13% |
| Орган власти | 0% | 100% | 0% | 0% | 0% | 0% | 7% |
| Партия и орган власти | 75% | 25% | 0% | 0% | 0% | 0% | 7% |
| Итого: | 41% | 41% | 5% | 2% | 9% | 2% | |

*нодательные барьеры*, которые могут препятствовать развитию конкуренции, притоку инвестиций, внедрению современных технологий.

– *Мы должны сделать так, чтобы* ***устранить*** *использование устаревшего оборудования и так называемых «грязных» технологий* (В.В. Путин. Выступление на Расширенном заседании коллегии Министерства обороны, 2015). В этом предложении *мы* обозначает автора с адресатом – Министерством обороны РФ – органом власти, который должен устранить *использование устаревшего оборудования и «грязных» технологий* – действие или процесс, приведенный к негативным результатам.

– *各国应该共同努力，**防范和反对**利用网络空间进行的恐怖、淫秽、贩毒、洗钱、赌博等犯罪活动 (习近平. 在第二届世界互联网大会开幕式上的讲话)* 'Все страны должны соединенными усилиями **предотвратить** и **противодействовать** террористическим актам, проституции, наркомании, отмыванию деньги, азартной игре и другим видам преступной деятельности**,** возникшим в пользовании сетевым пространством (Си Цзиньпин. Выступление на церемонии открытия Всемирной конференции по управлению Интернетом)'.

Здесь Си Цзиньпин подчеркнул, что субъект – *все страны мира* – должен предотвратить и противодействовать преступным действиям, возникшим в результате пользования сетевым пространством, чтобы сохранить чистоту сетевых средств.

– *这个伟大历史贡献，就是我们党团结带领中国人民完成社会主义革命，确立社会主义基本制度，**消灭**一切剥削制度，推进了社会主义建设 (习近平.在庆祝中国共产党成立95周年大会上的讲话)* 'Этот великий исторический вклад – под руководством нашей партии мы завершили социалистическую революцию, создали социалистическую основную систему, **уничтожили** все эксплуататорские режимы, продвигали вперед социалистическое строительство' (Си Цзиньпин. Выступление на юбилейном заседании 95-летние Компартии Китая).

В этом предложении субъект *мы* подразумевает Китайскую Коммунистическую партию и народ Китая, которые уничтожили эксплуататорские режимы – виртуальный объект.

– *全党必须讲政治，把政治纪律摆在首位，**消弭**隐患、**杜绝**后患。(习近平. 在第十八届中央纪律检查委员会第六次全体会议上的讲话)* 'всей партии обязательно надо уделять большое внимание политике, поставить политические дисциплины на первое место, **пресечь** скрытую угрозу и дурные последствия' (Си Цзиньпин. Выступление на шестом пленарном заседании Центральной комиссии КПК по проверке дисциплины 18-го созыва).

Проведенный анализ позволил выявить сходства и различия в функционировании исследуемых глагольных групп. В семантике созидания выявлено сходство: В.В. Путин и Си Цзиньпин используют глаголы со сходной семантикой и однотипными актантами, где в роли объекта чаще всего выступает виртуальный объект (например, возможность).

Основное различие касается репрезентации семантики разрушения, что проявляется в градуальном характере признака интенсивности, обозначаемого деструктивными глаголами. В выступлениях В.В. Путина употреблены глаголы с высокой интенсивностью процесса и конкретным значением, а в речи Си Цзиньпина – глаголы с более общим значением, а также активно используются глаголы со значением противодействия, сопротивления и предотвращения. В связи с этим можно говорить о том, что в выступлениях Си Цзиньпина семантика разрушения тесно смыкается с семантикой противодействия. Несмотря на то, что разрушение является активным, инициирующим действие, а противодействие – это реактивное, ответное действие. Противодействие, будучи ответом на негативное действие, может привести к разрушению, таким образом, это сближает семантику противодействия и семантику разрушения.

Как видим, в речах В.В. Путина наблюдается контраст между абстрактным обозначением созидания и более конкретным и интенсивным обозначением разрушения, а у Си Цзиньпина не наблюдается такого контраста.

Подытоживая, можно сказать, что употребление глаголов со значением созидания и разрушения в речах В.В. Путина и Си Цзиньпина показывает общие черты речевого портрета лидеров двух стран в сферах строительства страны и противодействия угрозам развития страны или мира.

Библиографический список

1. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика*: учебное пособие. Москва: Флинта. Наука, 2006.
2. Бурая Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. *Фонетика современного английского языка*. Москва: Издательский центр «Академия», 2009.
3. Кохтев Н.Н. *Ораторская речь: стиль и композиция*. Москва: Издательство МГУ, 1992.
4. Шмелева Т.В. *Семантический синтаксис*.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: ООО «А ТЕМП», 2013.
6. Здановская Л.Б. Лингвоаксиологические основы концептуальной оппозитивности (на примере дихотомии СОЗИДАНИЕ/РАЗРУШЕНИЕ). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 16, Выпуск 7: 2205–2213.

References

1. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta. Nauka, 2006.
2. Buraya E.A., Galochkina I.E., Shevchenko T.I. *Fonetika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2009.
3. Kohtev N.N. *Oratorskaya rech': stil' i kompoziciya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1992.
4. Shmeleva T.V. *Semanticheskij sintaksis*.
5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: OOO «A TEMP», 2013.
6. Zdanovskaya L.B. Lingvoaksiologicheskie osnovy konceptual'noj oppozitivnosti (na primere dihotomii SOZIDANIE/RAZRUShENIE). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; T. 16, Vypusk 7: 2205-2213.

*Статья поступила в редакцию 28.02.26*

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-422-426

***Kozhanova L.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Voronezh State University of Engineering Technologies (Voronezh, Russia), E-mail: l.kozhanova@bk.ru*

**FEATURES OF TRANSLATING PHRASEOLOGICAL UNITS FROM RUSSIAN INTO ENGLISH.** The article examines the translation strategies employed in rendering phraseological units from B.L. Pasternak's prose into English. The study addresses a conspicuous gap in existing scholarship: Pasternak's phraseological legacy has received virtually no dedicated attention from translation researchers, whether in a broader comparative perspective or with specific reference to English. The investigation pursues a twofold objective – to systematise the phraseological inventory of Pasternak's prose and to trace the patterns governing translators' choices between competing rendering techniques. Both phraseological approaches, namely equivalent-based and analogue-based translation, and non-phraseological ones, including loan translation and descriptive rendering, are subjected to close analysis. Particular consideration is given to instances of translational inadequacy, where the semantic and expressive dimensions of the original idioms are imprecisely conveyed or distorted.

*Key words:* **phraseological units, phraseological system, translation method, equivalent, analogue, loan translation, descriptive translation**

***Л.В. Кожанова****, канд. филол. наук, доц., Воронежский государственный университет инженерных технологий, г. Воронеж, E-mail: l.kozhanova@bk.ru*

# ОСОБЕННОСТИ СПОСОБОВ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ

Статья посвящена исследованию переводческих стратегий, применяемых при передаче фразеологических единиц пастернаковской прозы с русского на английский язык. Востребованность подобного анализа определяется существенным пробелом в научной литературе: фразеологическое наследие Б.Л. Пастернака до сих пор не становилось предметом специального переводоведческого рассмотрения – ни в широком контексте, ни применительно к английскому языку в частности. Исследование преследует двоякую цель: систематизировать фразеологический корпус прозаических текстов писателя и выявить закономерности обращения переводчиков к различным инструментам межъязыковой передачи устойчивых оборотов. В рамках поставленных задач детально рассматриваются фразеологические переводческие решения – передача посредством эквивалентов и аналогов – наряду с нефразеоло-

гическими приёмами: калькированием и описательной интерпретацией. Особое внимание уделяется случаям переводческих неудач, при которых исходная фразеологическая семантика воспроизводится неточно или искажается.

*Ключевые слова:* **фразеологические единицы, фразеологическая система, способ перевода, эквивалент, аналог, калькирование, описательный перевод**

Проза Б. Пастернака давно снискала репутацию одного из наиболее самобытных и трудных для интерпретации явлений русской литературы XX столетия. Неслучайно В.С. Баевский констатировал: «Пастернак – самый исследуемый писатель XX века» [1, с. 4], и накопленный за последние десятилетия корпус работ о его творчестве в полной мере подтверждает эту оценку. Идиостиль прозы Б. Пастернака – многоплановый, насыщенный смысловыми напряжениями – неизменно притягивал исследовательский взгляд: метонимические сдвиги и метафорические сверхсмыслы [2; 3], интертекстуальные переклички [4], синтаксическая организация текста [5; 6] – каждый из этих аспектов порождал самостоятельные научные направления. Вместе с тем фразеологический пласт пастернаковской прозы до сих пор не получил должного научного осмысления – и это несоответствие тем разительнее, чем очевиднее роль устойчивых оборотов в поэтике писателя. Исследователи отмечают, что народно-разговорная стихия языка – просторечие, диалектизмы, фразеологизмы, разговорные синтаксические конструкции – служила для Пастернака не стилистическим орнаментом, а питательной средой художественного высказывания, несущей мощный экспрессивный и изобразительный заряд [7, с. 365]. Иными словами, фразеология в его текстах функционирует как самостоятельный художественный инструмент, формирующий особый эмоциональный тонус повествования и воздействующий на читателя не менее интенсивно, чем метафора или ритмическая организация прозы.

Не менее существенно, что переводоведческое освоение этого материала фактически не начато: специальных исследований, посвящённых тому, как фразеологическое наследие Пастернака передаётся на другие языки, в научной литературе не представлено, а применительно к английскому языку данный пробел приобретает и вовсе абсолютный характер. Именно незаполненность этой ниши определила проблематику настоящей работы, её актуальность и задала направление исследовательского поиска.

Цель исследования: описание фразеологического корпуса прозаических произведений Б.Л. Пастернака и выявление закономерностей, которыми руководствовались переводчики при выборе между фразеологическими и нефразеологическими стратегиями межъязыковой передачи устойчивых оборотов.

Задачи исследования: охарактеризовать специфику функционирования фразеологических единиц (далее – ФЕ) в художественной системе писателя; осуществить разбор основных переводческих приёмов; рассмотреть случаи переводческой несостоятельности, при которых семантико-стилистический потенциал исходной ФЕ воспроизводился с существенными потерями либо искажался вовсе.

Научная новизна работы определяется тем, что она представляет собой первый развёрнутый опыт переводоведческого анализа фразеологии Б.Л. Пастернака: ни один из существующих подходов к изучению его прозы не охватывал этот пласт языкового материала в сопоставительном русско-английском ракурсе с привлечением столь представительного корпуса текстов и переводов.

Теоретическая ценность исследования состоит в том, что его результаты вносят вклад в сравнительное изучение русской и английской фразеологических систем и обогащают понятийный аппарат теории художественного перевода конкретными наблюдениями над механизмами фразеологической эквивалентности.

Практическая значимость полученных выводов охватывает широкий спектр возможностей: от использования в курсах преподавания русского и английского языков как иностранных и разработки учебно-методических материалов – до применения в лексикографической и фразеографической практике обоих языков, а также в работе переводчиков, которые в будущем обратятся к текстам Пастернака.

Источниковую основу работы образуют фразеологические единицы вместе с их англоязычными переводными соответствиями, извлечёнными путём сплошного просмотра широкого массива прозаических текстов Б.Л. Пастернака. Охват источников весьма представителен: наряду с романом «Доктор Живаго» в выборку включены повести «Воздушные пути», «Охранная грамота», «Люди и положения», «Детство Люверс», «Безлюбье», «Письма из Тулы», «Аппелесова черта», «История одной контроктавы», а также публицистика, критические статьи, рецензии, очерки и эпистолярное наследие писателя. Суммарный объём отобранного материала составил 1084 фразеологические единицы, охватывающие 1806 контекстов употребления, которым в совокупности соответствует 1815 вариантов перевода.

Переводческий корпус формируют работы шести специалистов: Макса Хэйорда и Мани Харари, Анжелы Ливингстоун и Катарины Фьюделсон, Кристофера Барнса и Роберта Пейна. Сравнительное измерение исследования обеспечивается тем, что значительная часть рассматриваемых произведений располагает несколькими независимыми переводами: это относится к повестям «Охранная грамота», «Люди и положения», «Детство Люверс», «Аппелесова черта», «Письма из Тулы», а также к статьям «Генрих Клейст», «Несколько положений» и «Николай Бараташвили». Сопоставление конкурирующих переводческих решений применительно к одному и тому же тексту открывает возможность оценить диапазон допустимых интерпретаций и выявить индивидуальные переводческие стратегии. Роман «Доктор Живаго» представлен в исследовании единственным доступным в России переводом авторства Макса Хэйорда и Мани Харари; русскоязычный оригинал воспроизводится по двухтомному изданию избранных произведений Пастернака, выпущенному петербургским издательством «Кристалл» в 1998 году, – оно избрано в качестве опорного источника как наиболее точно воспроизводящее авторскую орфографию и пунктуацию. Отбор материала потребовал чёткого определения границ фразеологии – и здесь принципиальным стало обращение к широкой трактовке этого понятия, разработанной в трудах Н.М. Шанского, З.Д. Поповой, М.М. Копыленко, Л.И. Ройзензона, В.Л. Архангельского и ряда других отечественных языковедов. Согласно этой концепции, фразеологическими единицами признаются не только идиомы в узком смысле, но и пословицы с поговорками, крылатые выражения, устойчивые терминологические сочетания – иначе говоря, любое сверхсловное воспроизводимое образование, независимо от его объёма и семантической природы [8, с. 11]. Опора на широкое понимание фразеологии позволила не ограничивать исследовательский корпус заранее заданными рамками и учесть всё многообразие оборотов.

Межъязыковая передача фразеологизмов представляет собой одну из наиболее сложных задач художественного перевода, и сложность эта носит многоуровневый характер. Трудности возникают не в каком-то одном измерении, а сразу в нескольких: на уровне структурной организации устойчивого оборота, его семантической целостности, национально-культурной укоренённости, стилистической принадлежности и эмоционально-экспрессивного заряда. Совокупность этих факторов делает фразеологическую единицу принципиально несводимой к сумме составляющих её компонентов и требует от переводчика не механического подбора лексических соответствий, а глубокого понимания образной природы конкретного оборота.

Опираясь на накопленный в переводоведении теоретический и практический опыт, настоящее исследование разграничивает фразеологические и нефразеологические стратегии перевода, каждая из которых предполагает свой инструментарий и свои критерии оценки переводческого результата.

Центральное место среди фразеологических переводческих стратегий занимает эквивалентный перевод. Эквивалентом принято считать такую единицу языка перевода, которая не просто совпадает с исходным фразеологизмом по денотативному содержанию, но и воспроизводит его образную основу, сохраняет стилистическую принадлежность и эмоционально-экспрессивную окрашенность, не отступая при этом от структурной модели оригинала. Внутри данной категории разграничиваются два качественно различных типа соответствий, отличающихся степенью близости к исходному обороту.

Первый из них – полный, или абсолютный эквивалент – предполагает совпадение с оригиналом сразу по всем значимым параметрам: грамматическому, лексическому и стилистическому. Подобные межъязыковые параллели, как правило, уходят корнями в общий этимологический источник – библейские тексты, античную мифологию, международный литературный фонд, именно поэтому встречаются нечасто. Второй тип – частичный, или относительный эквивалент – при сохранении фразеологического значения и единой образной основы допускает определённые лексические или грамматические отступления от оригинала, которые, однако, не нарушают общей стилистической и экспрессивной соразмерности перевода.

Иначе устроен аналог: это единица языка перевода, совпадающая с исходной ФЕ по значению, стилистической тональности и эмоциональной окрашенности, однако выстроенная на принципиально ином образе. Аналоги допускают структурные и грамматические расхождения с оригиналом, а переводческая практика свидетельствует о том, что добиться полного стилистического и экспрессивного соответствия при их использовании удаётся не всегда: образная несхожесть нередко влечёт за собой смещение коннотативных акцентов.

Когда ни эквивалент, ни аналог не обеспечивают адекватной передачи устойчивого оборота, переводчик вынужден прибегать к нефразеологическим решениям. В настоящей работе к их числу относятся два основных приёма – калькирование, предполагающее дословное воспроизведение компонентного состава русской ФЕ средствами английского языка, и описательный перевод, при котором образность фразеологизма уступает место развёрнутому истолкованию его смысла.

Проведённый анализ показал, что абсолютные эквиваленты в переводах пастернаковской прозы представлены весьма скромно, и это закономерно, поскольку столь полное межъязыковое совпадение достигается лишь при наличии общего этимологического фундамента. Именно поэтому данный тип соответствий характерен прежде всего для ФЕ библейско-мифологического или литературного происхождения, разделяемых обеими языковыми культурами.

Типичный случай абсолютного эквивалента обнаруживается в эпизоде, где герой принимает решение действовать напрямую, не обходя препятствий [9, с. 231]. Русский фразеологизм *разрубать (Гордиев) узел* и его английское соответствие *cut the (Gordian) knot* [10, с. 274] этимологически восходят к одно-

му источнику – античному преданию об Александре Македонском – и в обоих языках несут тождественную семантику решительности и смелости перед лицом трудноразрешимых обстоятельств. Лексический состав, грамматическая структура и образная основа оригинала и перевода здесь полностью совпадают, что и делает данное соответствие абсолютным.

Не менее показателен другой контекст, примечательный тем, что несколько абсолютных эквивалентов сконцентрированы в пределах одной реплики персонажа [9, с. 209; 10, с. 247]. Герой жалуется на невыносимость своего положения, и его речь последовательно воспроизводится переводчиками через устойчивые английские обороты, точно соответствующие русским по значению, образу и стилистической тональности: *собачья жизнь – dog life*, *сумасшедший дом – bedlam*, *между двух огней* – caught *between two fires*. Плотность абсолютных эквивалентов в столь сжатом фрагменте наглядно демонстрирует, что общий культурно-исторический фонд двух языков создаёт надёжную основу для полноценного фразеологического перевода там, где образы укоренены в универсальном человеческом опыте. Относительные эквиваленты отличаются от абсолютных тем, что при сохранении смысловой и экспрессивной сердцевины фразеологизма допускают формальные отступления от оригинала. Характер этих отступлений может быть различным. В сцене с арбузом реакция Лары на бесцеремонность гостя передана фразеологизмом *захватило дух от страха* [9, с. 80], который в английском тексте воспроизводится как *caught her breath in alarm* [10, с. 92]. Оба оборота семантически и экспрессивно соразмерны, однако переводной вариант несколько расширен за счёт притяжательного местоимения – модификация сугубо формальная, не затрагивающая ни образа, ни стилистической тональности исходника.

Иную разновидность относительного эквивалента демонстрирует реплика персонажа, узнающего знакомое лицо [9, с. 207; 10, с. 244]. Русский оборот *шарам своим не верю* – просторечный, намеренно сниженный – передан английским *couldn't believe my eyes,* где инверсия компонентов относительно исходной структуры очевидна. При этом стилистическая окраска в целом сохранена, а разговорный регистр высказывания не нарушен. Оба примера подтверждают общую закономерность: относительный эквивалент, уступая абсолютному в формальной точности, нередко оказывается более гибким инструментом, способным учитывать грамматические и идиоматические особенности принимающего языка.

Обращение к фразеологическим эквивалентам – как абсолютным, так и относительным – в целом обеспечивает высокую степень переводческой адекватности: смысловой, стилистический и экспрессивный потенциал исходных ФЕ воспроизводится с минимальными потерями, а читатель перевода получает функционально равноценный художественный эффект. Среди фразеологических переводческих стратегий передача устойчивых оборотов посредством аналогов представляет наибольшую сложность – и не столько техническую, сколько концептуальную. Если при работе с эквивалентами переводчик, как правило, располагает единственным адекватным соответствием, не допускающим вариативности, то аналог по самой своей природе предполагает выбор: английский язык нередко предлагает несколько синонимических фразеологизмов, способных передать значение исходной ФЕ, и решение в пользу того или иного из них определяется контекстом, стилистическим регистром, а нередко и индивидуальными предпочтениями переводчика. При этом перед ним стоит принципиально более трудная задача, нежели при подборе эквивалента: необходимо донести до иноязычного читателя не только предметно-вещественное содержание оборота, но и его образную специфику, стилистическую тональность и эмоционально-экспрессивный колорит – при том что прямого образного соответствия в языке перевода попросту не существует.

Особую аналитическую ценность представляет ситуация, при которой одна и та же единица языка перевода обслуживает несколько структурно и образно различных фразеологизмов оригинала. Именно с таким явлением сталкиваемся, сопоставляя два фрагмента из разных произведений Пастернака. В первом случае персонажу адресовано ободрение – призыв не поддаваться унынию перед лицом исторических потрясений [9, с. 269], во втором – лирический герой описывает собственное состояние душевного бессилия под грузом накопившихся ударов судьбы [11, с. 306]. Русские фразеологизмы *не падай духом* и *опускались руки* принадлежат к разным образным рядам и обладают неодинаковой внутренней формой, однако в обоих переводах им соответствует один и тот же английский оборот *lost heart* [10, с. 324; 12, с. 259], семантически охватывающий широкий спектр состояний – от уныния и подавленности до утраты воли к действию. С точки зрения переводческой адекватности это решение оправданно: английский фразеологизм передаёт эмоциональный тонус обоих контекстов и не создаёт у читателя ложного впечатления. Но повторяемость одного и того же соответствия в разных ситуациях наводит на мысль о том, что выбор был продиктован не столько поиском оптимального варианта, сколько устойчивой переводческой привычкой – готовой фразеологической параллелью, закреплённой в языковом сознании переводчика. Между тем английский язык располагает и другими средствами для передачи семантики отчаяния и душевного упадка – в частности, *give way to despair* или *let one's spirit sink* – обращение к которым позволило бы точнее разграничить два исходных оборота и полнее передать индивидуальность каждого из них.

К калькированию переводчики прибегают в тех случаях, когда ни фразеологический эквивалент, ни аналог не способны обеспечить полноценной передачи устойчивого оборота – с сохранением его семантико-стилистического своеобразия, эмоционально-экспрессивного потенциала и национально-культурной специфики. Принципиальное отличие калькирования от буквализма состоит в том, что дословное воспроизведение компонентного состава ФЕ здесь не самоцель, а инструмент сохранения образа: переводчик сознательно переносит в принимающий язык чужеродную метафору, рассчитывая на её доступность и выразительность для иноязычного читателя. Эффективность калькирования как переводческого приёма не универсальна – она обусловлена совокупностью факторов, которые в каждом конкретном случае складываются по-разному. Решающее значение имеет степень мотивированности фразеологизма: чем прозрачнее связь между значением оборота в целом и значениями составляющих его слов, тем органичнее воспринимается калька в принимающем языке. Немаловажна и образная универсальность: метафора, лежащая в основе русского фразеологизма, должна быть достаточно наглядной и культурно нейтральной, чтобы пробудить у иноязычного читателя ассоциативный отклик, сопоставимый с тем, который возникает у носителя языка оригинала. Там, где образ сам по себе недостаточно прозрачен, незаменимую роль берёт на себя контекст, способный восполнить смысловые пробелы, неизбежно возникающие при буквальном переносе чужеродной метафоры.

Показательна в этом отношении сцена из романа «Доктор Живаго», где речь персонажа насыщена просторечными оборотами. Пастернак вкладывает в уста героя поговорку о *свинье*, которую *пустили за стол*, и тут же следует её обличительный образ, завершающий тираду о разнузданной толпе, утратившей всякие нравственные ориентиры [9, с. 112]. Переводчики воспроизвели этот оборот дословно, предварив его вводным указанием на пословичный характер фразы – *as the saying goes* [10, с. 130]. Тем самым читателю заранее сигнализируется о намеренной буквальности перевода, что существенно снижает риск непонимания. Дополнительную поддержку создаёт предшествующая английская идиома *give them an inch and they take an all* – смысловой аналог русского выражения о пальце и руке, благодаря которой чужеродный образ воспринимается в нужном смысловом контексте.

Калька *let a pig into the dining-room and it puts its trotters on the table* органично вписывается в английский текст и не воспринимается как инородное включение отчасти потому, что переводчик предварил его вводной оговоркой *as the saying goes*, недвусмысленно сигнализирующей читателю о дословном характере перевода. Немаловажно и то, что этой калькой предшествует подлинно английская ФЕ *give them an inch and they take an all* – смысловой аналог русского *дай палец – всю руку откусит*, образный строй которой значительно привычнее для носителей языка перевода. Такое композиционное решение смягчает воздействие чужеродного образа и обеспечивает его восприятие в нужном смысловом ключе.

Среди разновидностей калькирования особую закономерность обнаруживают компаративные фразеологизмы, опирающиеся на обобщения повседневного человеческого опыта: именно они чаще всего, воспроизводятся в переводе покомпонентно, без каких-либо структурных преобразований. В одном из писем Пастернак извиняется перед адресатом за временное ухудшение качества своих текстов, прибегая к просторечному сравнению *с сапожником* как символом неловкого, неумелого исполнения [13, с. 637]. Переводчик А. Ливингстоун воспроизвела этот оборот буквально – *write like a cobbler* [14, с. 177] – и снабдила его постраничным примечанием с пояснением: *clumsily, poorly*. Сам факт такого комментария весьма красноречив: он свидетельствует о том, что переводчик отчётливо осознавала культурную непрозрачность образа для англоязычной аудитории и предпочла восполнить этот пробел средствами паратекста, не вмешиваясь в структуру оборота.

Иначе выглядят неполные кальки, при которых один из компонентов исходного фразеологизма заменяется лексически близким, но не совпадающим словом. Персонаж романа «Доктор Живаго», бормоча себе под нос, горько жалуется на неблагодарность окружающих [9, с. 45]: его речь содержит рифмованную поговорку, где *образ ножа в ребро* создаёт интонацию народной мудрости с её ритмической отточенностью. В переводе [10, с. 38] предметный образ угрозы сохранён – *come at you with a knife*, однако рифма утрачена, и вместе с ней исчезает та фольклорная ритмика, которая придавала исходному обороту афористический характер.

Пословицы и поговорки, рассыпанные по страницам пастернаковской прозы, представляют для переводчика особый вызов: при минимальном объёме они аккумулируют максимум смысловой и экспрессивной энергии, и никакое свободное перефразирование не способно полноценно воспроизвести этот эффект. В народных репликах персонажей из «Доктора Живаго» [9, с. 249] живая крестьянская речь с её прибаутками передана средствами прямого калькирования [10, с. 217]: переводчики пошли на сознательный риск буквализма ради сохранения колорита и интонационного своеобразия народного слова.

Подводя итог анализу калькирования как переводческого приёма, следует указать на его принципиальное структурное ограничение. Дословное воспроизведение компонентного состава ФЕ неизбежно влечёт за собой разрушение той семантической слитности, которая и конституирует фразеологизм как особую языковую единицу. В результате иноязычный читатель воспринимает кальку не как устойчивый оборот с целостным переносным значением, а как свободное словосочетание, нередко выразительное и образное, однако лишённое того ка-

чества воспроизводимости, которое отличает подлинный фразеологизм от случайного сочетания слов.

Описательный перевод занимает особое место в иерархии переводческих стратегий: к нему обращаются тогда, когда все прочие возможности – подбор эквивалента, поиск аналога, калькирование – исчерпаны, а дословная передача образа грозит обернуться непроницаемым буквализмом, лишённым смысла для иноязычного читателя. Суть этого приёма состоит в замене фразеологической единицы свободным словосочетанием или даже отдельным словом, раскрывающим её содержание, при неизбежной и сознательной утрате образной оболочки. Исследователи С. Влахов и С. Флорин указывают, что он «сводится к переводу не самого фразеологизма, а его толкования» [15, с. 196]. Переводчик отказывается от воспроизведения формы ради спасения содержания. Описательный перевод хорошо виден на примере характеристики одного из персонажей романа, чья революционная убеждённость подаётся как врождённая, уходящая корнями в самое раннее детство [9, с. 242]. Пастернак использует фразеологизм *от младых ногтей* – оборот с отчётливым образным содержанием, отсылающий к представлению о чём-то укоренившемся с самых первых лет жизни. В переводе [10, с. 288] этот образ уступает место нейтральному описанию *from his childhood* – хронологически точному, но лишённому той идиоматической выразительности, которая в оригинале маркирует высказывание как стилистически окрашенное. Та же логика прослеживается в характеристике семьи Тиверзиных [9, с. 47]: фразеологизм *легки на подъём* несёт в себе двойное содержание – он говорит не только о привычке к разъездам, но и об особом складе характера, о внутренней свободе от оседлости и косности. Переводчики передали это сочетанием *natural travellers* [10, с. 40], которое фиксирует поведенческую привычку, однако не улавливает той лёгкости духа, что стоит за русским оборотом. Описательный перевод здесь функционально состоятелен, однако художественно упрощает оригинал, сводя многомерный образ к однозначной характеристике. Описательный перевод при всей очевидности своих ограничений нередко позволяет достаточно точно воспроизвести денотативное значение и общую эмоционально-экспрессивную тональность исходной ФЕ, пусть и ценой утраты образной конкретности и стилистической яркости.

Отдельную и весьма показательную группу составляют случаи неадекватной передачи русских фразеологических единиц, среди которых особого внимания заслуживают переводческие пропуски. Наиболее уязвимыми в этом отношении оказываются пословицы и поговорки – жанровые формы, в которых концентрация смысла и экспрессии достигает максимума именно благодаря устойчивости и узнаваемости образа. Среди случаев неадекватной передачи фразеологических единиц переводческие пропуски занимают особое место – прежде всего потому, что их последствия выходят далеко за рамки потери отдельного оборота. Персонаж романа, представляясь однофамильцу, завершает реплику народной поговоркой, иронически обыгрывающей совпадение имён при различии фамилий [9, с. 207]. Переводчики воспроизвели только информативную часть высказывания, ограничившись констатацией факта об одинаковых именах и разных фамилиях [10, с. 245], тогда как поговорочная концовка в переводе попросту отсутствует. В результате реплика утрачивает иронический обертон, характерный для народно-разговорной речи, авторская интонация сглаживается, а стилистический облик персонажа в иноязычном тексте заметно бледнеет.

Качественно иную разновидность переводческой неудачи представляют случаи прямого искажения фразеологического значения вследствие того, что в переводоведении принято называть гипнозом подлинника: внешняя форма оборота вводит переводчика в заблуждение, и он интерпретирует фразеологизм буквально, не принимая во внимание его идиоматическую семантику. В повести «Аппелесова черта» герой категорически отказывается передавать кому-либо свою находку [16, с. 23], и это категорическое отрицание выражено оборотом *ни за какие деньги*, значение которого сводится к абсолютной невозможности, полному исключению какого-либо действия при любых обстоятельствах. Однако в переводе [17, с. 112] ему поставлен в соответствие английский фразеологизм *at any price*, несущий прямо противоположный смысл – готовность добиться цели любой ценой, невзирая на препятствия. Формальное сходство компонентов – отсылка к деньгам и цене – создало ложную эквивалентность, за которой скрывается смысловая антитеза: переводчик не просто ослабил авторскую интенцию, но обратил её в собственную противоположность. Подобная подмена смысла – следствие формального сходства компонентов при семантической противоположности фразеологизмов – представляет собой наиболее серьёзную разновидность переводческой неудачи, поскольку искажает не просто стилистику, но саму авторскую интенцию.

Проведённое исследование позволяет подвести итоги как в количественном, так и в качественном отношении. Из общего числа проанализированных фразеологических единиц 840 располагают фразеологическими соответствиями в английском языке, что составляет более 40% всего корпуса: столь значительная доля межъязыковых фразеологических параллелей свидетельствует о достаточно высокой степени типологической близости русской и английской фразеологических систем применительно к данному пласту материала.

Количественное распределение переводческих стратегий складывается следующим образом. Наиболее востребованным инструментом передачи пастернаковских ФЕ оказался описательный перевод – 818 употреблений, что закономерно отражает трудность фразеологического материала и дефицит полноценных межъязыковых соответствий. На втором месте по частотности находится перевод аналогами – 513 контекстов; эквивалентный перевод зафиксирован в 327 случаях, калькирование – в 157. Картину дополняют 298 контекстов, в которых передача исходных ФЕ признана неадекватной, – цифра, заслуживающая пристального внимания и указывающая на объективные пределы переводимости фразеологизмов с их культурно-образной укоренённостью.

Вместе с тем общая оценка работы шести переводчиков не может не быть положительной. В подавляющем большинстве рассмотренных контекстов функционально-стилистическая роль фразеологических единиц оригинала воспроизведена с достаточной степенью точности: содержательный и художественный замысел Пастернака в целом сохранён, а его фразеологическая система – при всей её самобытности и сложности – нашла адекватное отражение в принимающем языке посредством разнообразных переводческих решений. Это свидетельствует о профессиональной состоятельности переводчиков и их способности справляться с одной из наиболее трудоёмких задач художественного переводоведения.

Практическая ценность полученных результатов выходит за рамки узкопереводческой проблематики. Материалы исследования могут быть востребованы в курсах теории и практики перевода, переводоведения и межкультурной коммуникации, обогащая их конкретными наблюдениями над живой переводческой практикой.

Перспективы дальнейшей работы: наиболее продуктивным направлением представляется расширение исследовательского корпуса за счёт индивидуально-авторских фразеологических новообразований Б. Пастернака – окказиональных трансформаций устойчивых оборотов, в которых писательская индивидуальность проявляется с особой отчётливостью. Анализ переводческих стратегий применительно к этому материалу способен существенно углубить наше понимание механизмов фразеологической креативности и границ её межъязыковой воспроизводимости.

Библиографический список


1. Баевский В.С. *Пастернак. В помощь преподавателям, старшеклассникам и абитуриентам.* Москва: Издательство МГУ, 1997.
2. Синявский А. Некоторые аспекты поздней прозы Пастернака. Boris Pasternak and His Times. *Selected Papers from the Second International Symposium on Pasternak*. Berkeley Slavic Specialties, 1989: 359–371.
3. Мусатов В.В. К проблеме генезиса лирики Бориса Пастернака. *Известия АН СССР.* Серия литературы и языка. 1990; Т.9, № 5: 403–413.
4. Лилеева А.Г. *Интерпретация художественного текста. Из поэзии и прозы Б.Л. Пастернака*. Москва: МГУ, 1997.
5. Roll S. Writing One's Self: Boris Pasternak's «Safe Conduct» and Osip Mandelshtam's «The Egyptian Stamp». Dissertation Abstracts. *International*, 1990; Vol. 50 (9).
6. Соловейчик-Зильберштейн И.А. *Стилистическая конвергенция в ранней прозе Бориса Пастернака.* Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1995.
7. Смолицкий В.Г. Б. Пастернак – собиратель народных речений. *Пастернаковские чтения.* Москва: Наследие, 1998; Выпуск 2.
8. Шанский Н.М. О фразеологизме как языковой единице и предмете фразеологии. *Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц*. Тула, 1968.
9. Пастернак Б.Л. *Доктор Живаго*. Москва: Книжная палата, 1989.
10. Pasternak B. *Doctor Zhivago*. London: Collins and Harvill Press, 1958.
11. Пастернак Б.Л. Люди и положения. *Собрание сочинений:* в 5 т. Москва, 1991; Т. 4: 296–346.
12. Pasternak B. People and Attitudes. *Selected Writings and Letters*. Moscow: Progress Publishers, 1990: 246–328.
13. Пастернак Б.Л. Выступление на III пленуме Правления Союза писателей СССР в Минске. *Собрание сочинений:* в 5 т. Москва, 1991; Т. 4: 633–639.
14. Pasternak B. On Modesty and Daring: Speech at the third Plenary Meeting of the Board of the Union of Soviet Writers. *Pasternak on Art and Creativity*. Cambridge: Cambridge Un-ty Press, 1985: 173–178.
15. Влахов С., Флорин С. *Непереводимое в переводе*. Москва: Международные отношения, 1980.
16. Пастернак Б.Л. Апеллесова черта. *Воздушные пути. Проза разных лет*. Москва: Советский писатель, 1982: 19–39.
17. Pasternak B. The Apelles Mark. The Voice of Prose. Volume One. *Early Prose and Autobiography.* Edinburgh: Polygon, 1986: 109–128.


References


1. Baevskij V.S. *Pasternak. V pomosch' prepodavatelyam, starsheklassnikam i abiturientam.* Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1997.
2. Sinyavskij A. Nekotorye aspekty pozdnej prozy Pasternaka. Boris Pasternak and His Times. *Selected Papers from the Second International Symposium on Pasternak*. Berkeley Slavic Specialties, 1989: 359-371.

3. Musatov V.V. K probleme genezisa liriki Borisa Pasternaka. *Izvestiya AN SSSR*. Seriya literatury i yazyka. 1990; T.9, № 5: 403-413.
4. Lileeva A.G. *Interpretaciya hudozhestvennogo teksta. Iz po`ezii i prozy B.L. Pasternaka*. Moskva: MGU, 1997.
5. Roll S. Writing One's Self: Boris Pasternak's «Safe Conduct» and Osip Mandelshtam's «The Egyptian Stamp». Dissertation Abstracts. *International*, 1990; Vol. 50 (9).
6. Solovejchik-Zil'bershtejn I.A. *Stilisticheskaya konvergenciya v rannej proze Borisa Pasternaka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1995.
7. Smolickij V.G. B. Pasternak – sobiratel' narodnyh rechenij. *Pasternakovskie chteniya*. Moskva: Nasledie, 1998; Vypusk 2.
8. Shanskij N.M. O frazeologizme kak yazykovoj edinice i predmete frazeologii. *Problemy ustojchivosti i variantnosti frazeologicheskih edinic*. Tula, 1968.
9. Pasternak B.L. *Doktor Zhivago*. Moskva: Knizhnaya palata, 1989.
10. Pasternak B. *Doctor Zhivago*. London: Collins and Harvill Press, 1958.
11. Pasternak B.L. Lyudi i polozheniya. *Sobranie sochinenij:* v 5 t. Moskva, 1991; T. 4: 296-346.
12. Pasternak B. People and Attitudes. *Selected Writings and Letters*. Moscow: Progress Publishers, 1990: 246-328.
13. Pasternak B.L. Vystuplenie na III plenume Pravleniya Soyuza pisatelej SSSR v Minske. *Sobranie sochinenij:* v 5 t. Moskva, 1991; T. 4: 633-639.
14. Pasternak B. On Modesty and Daring: Speech at the third Plenary Meeting of the Board of the Union of Soviet Writers. *Pasternak on Art and Creativity*. Cambridge: Cambridge Un-ty Press, 1985: 173-178.
15. Vlahov S., Florin S. *Neperevodimoe v perevode*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980.
16. Pasternak B.L. Apellesova cherta. *Vozdushnye puti. Proza raznyh let*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1982: 19-39.
17. Pasternak B. The Apelles Mark. The Voice of Prose. Volume One. *Early Prose and Autobiography.* Edinburgh: Polygon, 1986: 109-128.

*Статья поступила в редакцию 26.02.26*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-426-429

***Oreshkin S.A.,*** *postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, (Moscow, Russia), https://orcid.org/0009-0001-2764-6210, E-mail: wasppl@mail.ru*
***Karabulatova I.S.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba; leading researcher, Laboratory of Machine Learning and Semantic Analysis, Institute for Advanced Research in Artificial Intelligence and Intelligent Systems, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: radogost2000@mail.ru*

**MODERN MUSICAL TERMINOLOGY IN TERMS OF THE INTERACTION BETWEEN ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND MUSIC.** In the article the process of transformation of musical terminology with the development of artificial intelligence is being researched. In the 21st century, according to researchers, there is a "neological boom" in the Russian language, which is characterized by a large number of new words coming into our language due to the development of digital technologies, which shows the relevance of this topic. Due to the fact that the boundaries between the author, instrument and composer are now blurred, terminological ambiguity occurs. This problem requires scientific reflection and systematization of a new conceptual framework. After conducting a comparative analysis, it is possible to identify three main groups of terms related to music and artificial intelligence: terms describing content generation; terms describing the interaction of humans and artificial intelligence; terms describing the sound result and aesthetics. The computer is no longer used as a static instrument, but as a direct human assistant, which proves significant changes in modern digital musical terminology. Further integration of technical neologisms into the common musical vocabulary is predicted.
*Key words:* **linguistics, music, artificial intelligence, terminology, musical discourse, neologisms**

***С.А. Орешкин****, аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, https://orcid.org/0009-0001-2764-6210, E-mail: wasppl@mail.ru*
***И.С. Карабулатова****, д-р филол. наук, проф., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, вед. науч. сотр. лаборатории машинного обучения и семантического анализа Института перспективных исследований проблем искусственного интеллекта и интеллектуальных систем МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: radogost2000@mail.ru*

# СОВРЕМЕННАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МУЗЫКИ

В данной статье рассматривается процесс трансформации музыкальной терминологии в связи с развитием искусственного интеллекта. В XXI веке в русском языке, по мнению исследователей, происходит "неологический бум", что характеризуется большим количеством новых слов, приходящих в наш язык в связи с развитием цифровых технологий, что показывает актуальность данной темы. Из-за того, что границы между автором, инструментом и композитором сейчас размыты, происходит терминологическая неопределенность. Данная проблема требует научной рефлексии и систематизации нового понятийного аппарата. После проведения сравнительно-сопоставительного анализа удалось выявить три основных группы терминов, связанных с музыкой и искусственным интеллектом: термины, описывающие генерацию контента; термины, описывающие взаимодействие человека и искусственного интеллекта; термины, описывающие звуковой результат и эстетику. Компьютер теперь используется не как статический инструмент, а прямой помощник человека, что доказывает существенные изменения в современной цифровой музыкальной терминологии. Прогнозируется дальнейшая интеграция технических неологизмов в общеупотребительный музыкальный лексикон.
*Ключевые слова:* **лингвистика, музыка, искусственный интеллект, терминология, музыкальный дискурс, неологизмы**

Музыкальная отрасль в наше время является одной из самых популярных в индустрии развлечений. Люди по всему миру слушают музыку ради удовольствия, а кто-то профессионально связывает с ней свою жизнь.

В современном мире музыкальная отрасль становится по-настоящему междисциплинарной ветвью исследований на стыке культурологии, искусствоведения, социологии, лингвистики и информационных технологий. Сейчас в развитии музыкального искусства огромную роль играет искусственный интеллект, который с каждым днём становится всё доступнее для каждого пользователя. То, что раньше воспринималось как область научных экспериментов в лаборатории, становится обычным в работе авторов музыкальных произведений, саунд-продюсеров и пользователей музыкальных платформ по всему миру. Искусственный интеллект умеет анализировать музыкальные предпочтения слушателей, используя свои алгоритмы и собирая музыкальные композиции в плейлисты, подбираемые индивидуально под настроение каждого человека, выбирая из 130 000 000 официально выпущенных песен. Кроме того, искусственный интеллект может сам выступать в роли композитора музыкальных произведений, генерируя текст и создавая аранжировку по текстовому описанию. Например, в России особенно популярной является нейросеть Suno.

Изменения в самой структуре производства музыки и её восприятия означают появление новых языковых реалий и лингвистических изменений. Всех людей, связанных с музыкой тем или иным образом, объединяет в первую очередь использование музыкальных терминов. Как известно, термином считается слово или словосочетание, которое точно обозначает определенное понятие в области науки, техники, искусства или любой другой сферы деятельности человека.

В XXI веке, по мнению исследователей, в русском языке происходит "неологический бум" [1, с. 17], что характеризуется большим количеством новых слов, приходящих в наш язык в связи с развитием цифровых технологий. В этой связи из-за того, что границы между автором, инструментом и композитором сейчас размыты, происходит терминологическая неопределенность. Данная проблема требует научной рефлексии и систематизации нового понятийного аппарата, что обусловливает её особую актуальность.

Целью данной статьи является выявление и классификация ключевых терминологических групп, которые возникли на стыке музыки и искусственного интеллекта, а также анализ отражения изменения роли музыканта и сущности творчества в целом через новые языковые единицы.

Для достижения цели необходимо выполнить следующие задачи: провести сравнительно-сопоставительный анализ новых музыкальных терминов, систематизировать современную музыкально-цифровую терминологию, связанную с технологиями ИИ, из различных источников и провести классификацию отобранных терминов по тематическим группам на основе их функционального назначения.

Для выполнения задач исследования использовались метод сплошной выборки для формирования корпуса исследуемых терминологических единиц из

электронных и печатных источников, включая словари и глоссарии, музыкальные нотации, монографии, веб-порталы музыкальной тематики, метод сравнительно-сопоставительного анализа для выявления соответствий между англоязычными терминами и их адаптацией в русскоязычном музыкальном дискурсе.

Научная новизна заключается в системном анализе терминологии не просто как набора технических заимствований, а как отражения эпистемологического сдвига в области музыки и перехода от модели взаимодействия человек – человек к модели человек – машина.

Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении семантической структуры новых понятий в музыкальной области. Это позволит зафиксировать концептуальные изменения в понимании фундаментальных категорий музыкальной терминологии. Работа углубляет теоретические представления о том, как технологические инновации трансформируют онтологию музыкального произведения. Материал исследования обогащает общую теорию термина за счет анализа процессов заимствования и семантической адаптации лексических единиц из сферы цифровых технологий в гуманитарный и музыкальный дискурсы. Работа предоставляет теоретическую базу для дальнейших междисциплинарных исследований.

Практическая значимость исследования заключается в систематизации терминов, описывающих процессы взаимодействия с искусственным интеллектом. Это поможет практикующим музыкантам и звукорежиссерам точнее формулировать задачи, понимать функционал новых инструментов и более осознанно выстраивать творческий процесс в гибридной среде. Анализ терминологии способствует формированию единого профессионального языка, необходимого для эффективной коммуникации в международных проектах и на специализированных форумах. Предложенная в работе систематизация терминов дает музыкальным журналистам и критикам инструментарий для более глубокого и адекватного анализа новых явлений в современной музыке, создания рецензий и аналитических обзоров, отражающих суть технологических изменений в творческом процессе.

**Историко-лингвистический контекст**

Человек начал использовать информационные технологии в области музыки очень давно. В 1957 году Марковские Цепи (одна из первых придуманных языковых моделей [2, с. 99]) были использованы для создания партий струнного квартета, а в 1960 году советский исследователь Рудольф Зарипов опубликовал первую в мире статью об алгоритмическом сочинении музыки с использованием компьютера “Урал-1” [3].

В то время терминология была связана исключительно с инженерной областью, использовались такие слова как *синтез, сэмплинг, частотная модуляция*, которые относились к компьютеру как к музыкальному инструменту, требующему освоения, но не обладающему самостоятельностью.

Однако в 1997 году произошел переломный момент, когда Дэвид Коуп разработал программу “Эксперименты в музыкальном интеллекте” [4 с. 89], которая смогла написать произведение в стиле Баха настолько точно, что слушатели приняли его за оригинальную неизданную симфонию. Этот момент стал символическим: машина перестала быть пассивным инструментом и начала выступать в роли агента, способного имитировать творческий почерк.

Современные исследователи вводят понятие *нейроинструментов*, под которым имеют в виду цифровые музыкальные инструменты, основанные на нейронных сетях и способные генерировать аудиосигнал по запросу пользователя. Они подчёркивают парадокс: нейросетевые методы, требуя от музыканта глубоких теоретических знаний и работы с данными, одновременно открывают пути к более интуитивным практикам исполнительства за счёт непредсказуемости и непрозрачного, но выразительного поведения модели [5]. Произошла смена парадигмы, зафиксированная в языке, – от программирования и алгоритмизации к обучению и промптингу.

**Классификация современной музыкально-цифровой терминологии в контексте искусственного интеллекта**

После проведенного анализа актуальных источников, музыкальных форумов и руководств по использованию программного обеспечения можно выделить три основных группы терминов, которые описывают взаимодействие музыки и искусственного интеллекта:

– термины, описывающие генерацию контента;

– термины, описывающие взаимодействие человека и искусственного интеллекта;

– термины, описывающие звуковой результат и эстетику.

**Термины, описывающие генерацию контента**

Первой группой являются термины, описывающие генерацию контента. Сам термин *генеративной музыки* был введён Брайаном Ино в 1990 году, однако в современном мире данный термин получает новое значение, ведь теперь такая музыка создаётся не случайными алгоритмами, а нейросетями, обученными на огромных массивах данных.

Возвращаясь к теме промптинга, отметим, что основным термином в этой группе стал *text-to-audio music*, обозначающий создание текстового промпта для нейросети в целях создания законченного музыкального произведения. Например, в нейросети Suno, особенно популярной в наше время, для создания песни необходимо просто написать жанр, в котором пользователь хочет создать песню, описать настроение и примерный состав инструментов. Также среди музыкантов пользуются популярностью нейросети, способные к *стемингу*, разделению песни на дорожки. Например, ударникам сейчас необязательно искать песню без перкуссионной партии для обучения игры на барабанной установке, так как с помощью *стеминга* они могут вырезать партию барабанов из любой песни.

Также *стеминг* может быть использован любыми артистами в качестве продвижения своей музыки и своего имени, ведь с помощью стеминговых нейросетей любой артист может предоставить аудитории дорожки своих композиций, например для создания ремиксов на собственное творчество.

Кроме того, *стеминг* может помочь в обучении не только музыкантов, но и звукорежиссёров и аранжировщиков, ведь с помощью разделения песни на отдельные дорожки каждого инструмента специалист сможет глубже заглянуть в структуру песни.

В табл. 1 приведены наиболее популярные термины в музыке, связанные с генерацией контента искусственным интеллектом.

**Термины, описывающие взаимодействие человека и искусственного интеллекта**

В следующую группу попадают термины, описывающие взаимодействие человека и искусственного интеллекта. В данной группе ключевым является факт, что искусственный интеллект в данном случае выполняет роль полноценного помощника, а не просто инструмента, который помогает создавать музыку, и предлагает различные варианты развития музыкальных произведений. В 2017 году был запущен российский проект “T|A”, в котором “виртуальный” музыкант

Таблица 1

Термины, описывающие генерацию контента

| *Термин* | *Определение* | *Источник* |
|---|---|---|
| Глитчинг (в области музыкальной генерации) | Неожиданные, статистически маловероятные, но эстетически ценные результаты работы нейросетей при генерации музыки – ситуации, когда модель создает звуковые структуры, не предусмотренные архитектурой и выходящие за пределы обучающих данных | Форум CyberNative.AI. The Silicon Fugue: A 2025 Survey of Generative Music Engines. – 2025 |
| Гибридные генеративные архитектуры | Комбинированный подход к генерации музыки, объединяющий трансформеры (для планирования композиции и макроструктуры) и диффузионные модели (для рендеринга звука и аудио fidelity). Обеспечивает наиболее качественные результаты | Форум CyberNative.AI. The Silicon Fugue: A 2025 Survey of Generative Music Engines. – 2025 |
| Алгоритмическое ядро | Технология генерации музыки, использующая алгоритмы для связывания критической лирической и ритмической информации с автоматическим выводом музыкальных характеристик для создания полной, когерентной мелодической партитуры | Liao, C. C. et al. MusicAIR: A Multimodal AI Music Generation Framework. // arXiv:2511.17323. – 2025 |
| AIGC-контент, сгенерированный ИИ в музыке | Музыкальные произведения, полностью или частично созданные системами искусственного интеллекта. Включает генерацию мелодий, гармоний, аранжировок, текстов и вокальных партий с имитацией голосов исполнителей | Titanium Media. AI трансформирует музыкальную индустрию. – 2025 |
| Стэминг | Технология на основе ИИ, позволяющая «разобрать» готовую аудиозапись на отдельные компоненты: вокал, ударные, бас, piano и другие инструменты | HT-Demucs Spleeter Music Stem Separation – AI Audio Source Separation 2025. // GitHub. – 2025 |
| Мультитрекинговая модель | Модели машинного обучения (например, MuseGAN), способные генерировать многодорожечную музыку с балансом между независимостью отдельных партий и общей координацией | Generative Music Infrastructure. // Emergent Mind. – 2025 |
| Text-to-Music | Технология генерации музыкальных композиций на основе текстовых описаний (промптов), позволяющая задавать жанр, настроение и другие характеристики создаваемой музыки | Microfusion. Vertex AI Now Supports Full Media Generation: Video, Image, Audio, Music All in One Place. – 2025 |

(агент) воспринимает звучание партии исполнителя-человека и, используя генетический алгоритм и данные о распознавании эмоций на лице музыканта, формирует собственную партию в реальном времени. Это воплощение концепции *интерактивной композиции* [6].

Также важным термином стал *промптинг*. Выше мы уже приводили термин *text-to-music,* который является отражением одного из результатов промптинга, ведь обозначает составление текстового описания для нейросети. По сути, это новая форма композиторского эскиза, где точность и образность языка определяют качество результата.

Управление большинством современных моделей искусственного интеллекта, предназначенных для написания текстов, создания изображений и генерации музыки осуществляется исключительно через *промптинг*. В отличие от других программ, в которых интерфейс позволяет настраивать параметры через специальные кнопки и, например, графический эквалайзер, который представлен в виде слайдеров, нейросеть может понять задачу только через текст, который будет набран пользователем.

Грамотно написанный *промпт* превращает нейросеть в настоящий мощный инструмент, который будет направлен на выполнение конкретных задач. В будущем возможно появление специальных профессий, таких как *специалист по промптингу*, ведь без правильного текстового запроса нейросеть будет использовать случайные или средние значения.

**Термины, описывающие звуковой результат и эстетику**

В третью группу можно отнести термины, которые описывают звуковой результат и эстетику. Искусственный интеллект позволяет композиторам и авторам использовать новые технологии для достижения необходимого результата. Например, появились технологии *DDSP (Differentiable Digital Signal Processing)*, которые позволяют не просто создать виртуальный инструмент, но и создать эмуляцию физического процесса звукоизвлечения, что позволяет достигать поразительной реалистичности звучания.

Именно такая эмуляция позволяет авторам музыкальных произведений добиться звука редкого лампового усилителя либо воссоздать редкий музыкальный инструмент, который может не сохраниться в рабочем состоянии в наше время.

Особенно популярным в эпоху искусственного интеллекта стал термин *дипфейк*, обозначающий способность нейронных сетей воссоздавать голоса умерших исполнителей или имитировать манеру пения звезд.

Данное явление может характеризоваться как в положительном, так и в отрицательном ключе. С одной стороны, при помощи таких технологий некоторые пользователи Интернета создают кавер-версии известных песен, которые могли бы исполнить другие исполнители (например – исполнение популярной рэп-поп песни Розовое вино голосом Виктора Цоя или популярного рок-хита группы System of a Down голосом главного героя из советского мультфильма про Винни-Пуха). Такой контент создаётся для развлечения и не несёт негативных последствий.

Однако дипфейк также может быть использован и с целью фабрикации заявлений крупных артистов, иногда на остросоциальные или политические темы, что, безусловно, влечёт за собой негативные последствия.

**Трансформация профессиональной лексики музыкантов и продюсеров**

Несомненно, искусственный интеллект, стремительно набирающий популярность среди пользователей, ведёт к семантическому сдвигу устоявшихся терминов. Например, профессии аранжировщика или сонграйтера сейчас могут рассматриваться совсем под другим углом, ведь кроме профессионала-музыканта композитором также может считаться автор промпта или редактор результата творчества нейронной сети. Лексика, связанная со студийным процессом производства музыки, также меняется, ведь появляются специальные программные расширения, которые на основе анализа материала предлагают готовые решения, автоматизируя то, что раньше требовало многолетнего опыта звукорежиссеров. В связи с этим появляются новые устойчивые жаргонные словосочетания, например, *пропустить через нейронку* или *запромптить снейр*, обозначающие работу людей, связанных с музыкальной средой в коллаборации с нейронными сетями. Технологии ИИ становятся привычной частью студийного инструментария и формируют новый сленг.

Новые терминологические единицы в языке могут описывать не только технологии, но и другие явления, связанные с изменениями в области музыки. Например, появляются такие слова, как *синтетическое творчество, пост музыка*, которые отражают использование искусственного интеллекта при создании музыки с негативной стороны. Как отмечается в *Handbook of Artificial Intelligence for Music*, композиторы, слушающие произведения, созданные машиной, часто оказываются в растерянности из-за отсутствия очевидного смысла [7]. Среди авторов оригинальных музыкальных произведений часто возникает чувство несправедливости, ведь многие годами изучают музыкальную грамоту, осваивают музыкальные инструменты, учатся чувствовать музыку, а теперь их может заменить любой человек. Однако, как было сказано выше, на сегодняшний день человек, не разбирающийся в музыке, не сможет создать композицию, которую будет сложно отличить от произведения, написанного человеком.

Кроме того, много новых слов появилось в музыкальной области, заимствованных из сферы этики и права. Существует ассоциация продюсеров электронной музыки, которая в 2025 году заявила, что искусственный интеллект не может использовать музыкальные произведения без явного разрешения автора, а все участники процесса должны получать справедливую оплату за это.

В наше время встречались случаи неправомерного использования музыкальных заимствований пользователями музыкальных нейронных сетей, которые автоматически обучались на фрагментах известных песен. Ситуация была следующей: пользователи генерировали песню, пытались выложить её на стриминговые площадки как авторский материал, и алгоритмы стриминговых площадок маркировали такие композиции как плагиат.

Сейчас на популярных сервисах в чартах оказываются песни, которые были созданы искусственным интеллектом. Многие артисты выступают за то, чтобы присваивать таким композициям маркировку, в которой будет содержаться информация о том, что при создании этой песни использовались нейросети. Это поможет защитить права как исполнителей оригинального авторского материала, так и слушателей, которые могут выразить свою позицию поддержки таких авторов отказом прослушивания композиций, написанных не человеком.

Набирают популярность полностью *виртуальные артисты*. В современном мире данный термин приобретает новый смысл, ранее уже существовали виртуальные группы. Примером может послужить группа Gorillaz, которая создавала собственную виртуальную вселенную, и героями группы были визуальные изображения её участников, однако за этими изображениями стояла команда настоящих и довольно известных британских музыкантов, художников и иллюстраторов.

Современные виртуальные артисты являются полностью сгенерированными проектами, начиная от создания образа, заканчивая непосредственно созданием композиций (например, популярный сейчас на российских стриммингах *ии-артист* Керсари). По статистике, такие проекты могут приносить их обладателям стабильный большой доход, сравнимый с живыми музыкантами.

С другой стороны, артисты могут также работать в коллаборации с набирающими популярность *ИИ-артистами*, лицензируя и монетизируя собственный стиль и образ для обучения нейросетей, либо создавать песни *фиты* с ии-артистами, повышая узнаваемость собственного бренда.

После проведения сравнительно-сопоставительного анализа удалось выявить три основных группы терминов, связанных с музыкой и искусственным интеллектом: термины, описывающие генерацию контента; термины, описывающие взаимодействие человека и искусственного интеллекта; термины, описывающие звуковой результат и эстетику.

Компьютер теперь используется не как статический инструмент, а прямой помощник человека, что доказывает существенные изменения в современной цифровой музыкальной терминологии. Новые понятия, такие как *промптинг*, *стэминг*, *AI-каверы*, отражают реальность, где творческий акт распределён между человеком и машиной.

Можно прогнозировать дальнейшую эволюцию терминологии в сторону стирания явных технических корней и интеграции новых понятий в общеупотребительный музыкальный лексикон. Подобно тому, как слова *микрофон* или *магнитофон* давно перестали восприниматься как техника и стали неотъемлемой частью мира музыки, так и сегодняшние неологизмы завтра станут привычными для композиторов, исполнителей и слушателей, знаменуя собой новый этап в развитии музыкального искусства.

Данное исследование представляет ценность для специалистов, изучающих эволюцию музыкального языка, семиотику музыки и историю музыкальных стилей, исследователей, работающих на стыке машинного обучения и творчества, учёных, изучающих процессы неологизации, терминологического заимствования и семантических сдвигов в специальной лексике, а также для людей, тем или иным образом связанных с музыкальной отраслью.

Библиографический список


1. Хромачёва В.А. Неологизмы в современном русском и английском языках. *Юный ученый*. 2022; № 7 (59): 17–34. Available at: https://moluch.ru/young/archive/59/3172
2. Орешкин С.А. Влияние языковых моделей на будущее коммуникации и языка. *Языки мира – мир языков*: материалы II Международного Пятигорского лингвистического конгресса. Пятигорск, 2025: 95–106.
3. Зарипов Р.Х. Об алгоритмическом описании процесса сочинения музыки, *Доклад АН СССР*. 1960; Т. 132, № 6: 1283–1286.
4. Лаврова С.В. Проблема музыкального мышления и искусственный интеллект. *Южно-Российский музыкальный альманах*. 2023; № 4: 84–95. DOI: 10.52469/20764766_2023_04_62
5. Zappi V., Tatar K. Neural audio instruments: epistemological and phenomenological perspectives on musical embodiment of deep learning. *Frontiers in Computer Science*. 2025; Vol. 7. DOI: 10.3389/fcomp.2025.1575168
6. Красноскулов А.В. Проект “T|A”: дуэт человека и компьютера. *Проблемы музыкальной науки. Music Scholarship*. 2017; № 02 (27): 22–26. Available at: https://doi.org/10.17674/1997-0854.2017.2.022-026
7. Miranda E.R. *Handbook of Artificial Intelligence for Music: Foundations, Advanced Approaches, and Developments for Creativity*. Cham: Springer Nature, 2021. DOI: 10.1007/978-3-030-72116-9

References

1. Hromacheva V.A. Neologizmy v sovremennom russkom i anglijskom yazykah. *Yunyj uchenyj*. 2022; № 7 (59): 17-34. Available at: https://moluch.ru/young/archive/59/3172
2. Oreshkin S.A. Vliyanie yazykovyh modelej na buduschee kommunikacii i yazyka. *Yazyki mira – mir yazykov*: materialy II Mezhdunarodnogo Pyatigorskogo lingvisticheskogo kongressa. Pyatigorsk, 2025: 95-106.
3. Zaripov R.H. Ob algoritmicheskom opisanii processa sochineniya muzyki, *Doklad AN SSSR*. 1960; T. 132, № 6: 1283-1286.
4. Lavrova S.V. Problema muzykal'nogo myshleniya i iskusstvennyj intellekt. *Yuzhno-Rossijskij muzykal'nyj al'manah*. 2023; № 4: 84-95. DOI: 10.52469/20764766_2023_04_62
5. Zappi V., Tatar K. Neural audio instruments: epistemological and phenomenological perspectives on musical embodiment of deep learning. *Frontiers in Computer Science*. 2025; Vol. 7. DOI: 10.3389/fcomp.2025.1575168
6. Krasnoskulov A.V. Proekt "T|A": du`et cheloveka i komp'yutera. *Problemy muzykal'noj nauki. Music Scholarship*. 2017; № 02 (27): 22-26. Available at: https://doi.org/10.17674/1997-0854.2017.2.022-026
7. Miranda E.R. *Handbook of Artificial Intelligence for Music: Foundations, Advanced Approaches, and Developments for Creativity*. Cham: Springer Nature, 2021. DOI: 10.1007/978-3-030-72116-9

*Статья поступила в редакцию 26.02.26*

УДК 81'42:070 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-429-432

***Liu Yue,*** *Cand. of Sciences (Philology), teacher of Russian, Faculty of Foreign Languages, Changchun University (Changchun, China), E-mail: 1018711817@qq.com*

**METAPHORICAL MODELING OF THE IMAGE OF CHINA IN RUSSIAN MEDIA DISCOURSE (2014–2024): A CORPUS STUDY.** The article examines the metaphorical construction of China's image in Russian media discourse from 2014 to 2024. A corpus analysis of over 47,000 publications in federal and regional media revealed systematic shifts in metaphorical models of China's representation, reflecting the evolution of bilateral relations from a pragmatic partnership to a strategic alliance. Dominant metaphorical schemes – anthropomorphic, spatial, zoomorphic, and naturmorphic – have consistently transformed from ambivalent images to predominantly positive connotations. The developed method for extracting metaphorical contexts followed by semantic tagging enabled quantitative verification of qualitative observations and the identification of correlations between foreign policy events and discursive practices. It is concluded that the metaphorical modeling of a foreign policy actor's image results from the interaction of official ideological guidelines, professional media practices, and deep cultural codes of perception.

*Key words:* **metaphorical modeling, media discourse, image of China, corpus linguistics, conceptual metaphor, Russian-Chinese relations, political communication**

***Лю Юэ****, канд. филол. наук, преп., Чанчунский университет, г. Чанчунь, E-mail: 1018711817@qq.com*

# МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗА КИТАЯ В РОССИЙСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ (2014–2024 ГГ.): КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

В статье рассматривается метафорическое конструирование образа Китая в российском медиадискурсе в период 2014–2024 гг. Корпусный анализ более 47 тысяч публикаций федеральных и региональных изданий выявил систематические изменения в метафорических моделях репрезентации КНР, отражающие эволюцию двусторонних отношений от прагматического партнёрства к стратегическому союзничеству. Доминирующие метафорические схемы – антропоморфная, пространственная, зооморфная и натурморфная – последовательно трансформировались от амбивалентных образов к преимущественно позитивным коннотациям. Разработанная методика извлечения метафорических контекстов с последующей семантической разметкой позволила количественно верифицировать качественные наблюдения и выявить корреляции между внешнеполитическими событиями и дискурсивными практиками. Сделан вывод, что метафорическое моделирование образа внешнеполитического актора является результатом взаимодействия официальных идеологических установок, профессиональных медийных практик и глубинных культурных кодов восприятия.

*Ключевые слова:* **метафорическое моделирование, медиадискурс, образ Китая, корпусная лингвистика, концептуальная метафора, российско-китайские отношения, политическая коммуникация**

Трансформация российско-китайских отношений в последнее десятилетие обусловила принципиальные изменения в характере медийной репрезентации КНР. События 2014 года ознаменовали переориентацию внешнеполитического курса России на Восток, вследствие чего образ Китая в отечественных СМИ приобрёл принципиально новые конфигурации. Анализ этих конфигураций представляет значительный интерес как для лингвистики, так и для медиаисследований, поскольку метафора как инструмент концептуализации позволяет описать глубинные механизмы конструирования образа другого [1, с. 40]. Сказанным определяется актуальность представленной работы.

Целью исследования является выявление метафорических моделей репрезентации Китая в российском медиадискурсе и прослеживание динамики их трансформации в период 2014–2024 годов. Объектом исследования служат тексты российских федеральных и региональных интернет-изданий указанного периода общим объёмом около 15 миллионов слов. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: формирование репрезентативного корпуса медиатекстов; разработка методики извлечения и разметки метафорических контекстов; классификация выявленных метафор по сферам-источникам; количественный анализ их распределения и частотности; описание динамики метафорических доминант в соотнесении с ключевыми политическими событиями десятилетия.

Научная новизна работы состоит в том, что метафорическое моделирование Китая рассматривается как целостная динамическая система на протяжении десятилетнего периода, а в научный оборот вводятся количественные данные о частотности различных метафорических схем. Методологическую основу составляет синтез когнитивного подхода к метафоре с инструментарием корпусной лингвистики: автоматическое извлечение метафорических контекстов сочетается с последующей ручной разметкой и коллокационным анализом, что обеспечивает надёжность и воспроизводимость результатов.

Теоретическая значимость работы заключается в углублении понимания механизма взаимодействия метафоры и идеологии в медиадискурсе, демонстрируя, как концептуальные метафоры функционируют не просто как риторические украшения, а как инструменты когнитивного конструирования геополитической реальности.

Практическая значимость результатов определяется возможностью их использования специалистами в области международных коммуникаций и российско-китайского взаимодействия: понимание доминирующих метафорических моделей позволяет институтам публичной дипломатии выстраивать более эффективные коммуникационные стратегии, а российским специалистам по международной информационной политике – разрабатывать более нюансированные подходы к освещению двусторонних отношений.

Исследования метафорического моделирования в политическом дискурсе опираются на разработанную теоретическую базу. Дж. Лакофф и М. Джонсон заложили основы теории когнитивной метафоры, показав, что она структурирует не только язык, но и мышление [2, с. 307–308]. А.П. Чудинов разработал методологию анализа политической метафорики в русскоязычном дискурсе [3, с. 86], Э.В. Будаев исследовал метафорическую репрезентацию России в зарубежных СМИ [4, с. 42], О.В. Балясникова и Н.В. Уфимцева обращались к психолингвистическим аспектам образа Китая в сознании россиян [5, с. 12]. Однако системное корпусное исследование метафорического образа Китая в российском медиадискурсе после 2014 года до сих пор не проводилось, что определяет актуальность настоящей работы.

*Теоретические основания исследования метафорического моделирования в медиадискурсе*

Концептуальная метафора – базовый механизм освоения абстрактных политических реалий через конкретный опыт. Выражения типа «пробуждение китайского дракона» или «экономический локомотив Азии» активируют культурные смыслы, формирующие восприятие государства. За каждой устойчивой метафорой стоит идеологическая рамка, направляющая интерпретацию событий [6, с. 37].

Медийный образ страны складывается из повторяющихся метафорических паттернов. Западные исследования фиксируют в освещении Китая преобладание образов угрозы, задающих тревожную тональность публикаций. Для российского контекста актуален вопрос: насколько отечественные медиа воспроизводят западные клише и вырабатывают собственную оптику? За изучаемое десятилетие предположительно сформировался специфически российский способ метафоризации, отражающий баланс между восхищением успехами партнёра и опасения-

Таблица 1

Распределение метафор по сферам-источникам и их динамика

| Тип метафоры | Доля в общем объеме (%) | 2014–2016 негативные (%) | 2022–2024 негативные (%) | Изменение |
|---|---|---|---|---|
| Антропоморфные | 31,4 | 28 | 12 | ↓ 16 п.п. |
| Пространственные | 23,7 | 15 | 8 | ↓ 7 п.п. |
| Натурморфные | 18,9 | 31 | 11 | ↓ 20 п.п. |
| Артефактные | 14,2 | 22 | 14 | ↓ 8 п.п. |
| Зооморфные | 7,6 | 34 | 8 | ↓ 26 п.п. |

ми асимметрии в отношениях. Одни метафоры эпизодичны, другие закрепляются и формируют устойчивые концептуальные схемы восприятия внешней политики, выявление которых требует анализа больших текстовых массивов [7, с. 165].

*Образ Китая в российском медиадискурсе: историко-политический контекст*

Метафорическая репрезентация Китая в российских медиа наследует длительную традицию, уходящую корнями в имперский период. В XIX веке Китай воспринимался как экзотическая периферия и источник смутной угрозы. Советская эпоха наложила идеологическое измерение – от братского союза 1950-х через раскол к прагматичной нормализации 1980-х. Постсоветский период характеризовался амбивалентностью: экономические успехи КНР вызывали уважение, однако сохранялись опасения демографической экспансии и утраты контроля над ресурсами Сибири, что отражалось в медийных текстах, где позитивные образы партнёрства соседствовали с алармистскими нарративами.

События 2014 года сделали Китай критически необходимым партнёром, а официальная риторика стала активно продвигать образ «стратегического партнёрства». При этом общая позитивная рамка задавалась сверху, тогда как конкретные способы метафорического оформления оставались вариативными: выбор образов отражал не только идеологические установки редакций, но и глубокие культурные коды восприятия Китая в российском обществе. Параллельно Пекин наращивал инвестиции в «мягкую силу», транслируя через русскоязычные медиа собственную систему метафор. Возникал диалог метафорических систем, в котором российские журналисты частично заимствовали китайские формулировки, адаптируя их к отечественному контексту [8, с. 146].

*Методология корпусного анализа метафорики: возможности и ограничения*

Корпусная лингвистика предоставляет мощный инструментарий для работы с большими текстовыми массивами, однако прямое применение количественных методов к анализу метафоры сопряжено с серьёзными трудностями. Метафорическое употребление слова далеко не всегда поддаётся автоматическому распознаванию: одна и та же лексема в разных контекстах функционирует то в прямом, то в переносном значении. Фраза «китайская экономика растёт» содержит стёртую метафору, практически не осознаваемую как образное выражение, тогда как «Китай проснулся» явно отсылает к концептуализации государства как живого организма [9].

Существующие алгоритмы автоматического распознавания метафор, основанные либо на семантической несовместимости элементов высказывания, либо на предварительно размеченных словарях метафорических выражений. Первый подход дает множество ложных срабатываний, поскольку семантическая аномалия может быть связана не только с метафорой, но и с иронией, гиперболой или просто стилистической небрежностью. Второй требует создания исчерпывающих списков устойчивых образов, что практически невозможно для открытой системы медийного языка.

Исследование сочетало автоматическое извлечение метафорических контекстов с последующей ручной разметкой. На первом этапе из корпуса отбирались все предложения, содержащие наименования Китая и производные от них. Коллокационный анализ выявил устойчивые сочетания, частота которых значительно превышала статистически ожидаемую. Статистическая обработка размеченного корпуса велась с разбивкой по годам, что позволило отследить динамику метафорических предпочтений и установить их связь с ключевыми политическими событиями. Главное ограничение метода состоит в том, что имплицитные метафоры, реализующиеся на уровне синтаксиса или композиции, остаются за пределами корпусного анализа.

*Эмпирический анализ метафорического моделирования образа Китая*

Собранный корпус текстов охватывает период с января 2014 по декабрь 2024 года и включает публикации тридцати двух российских интернет-изданий различной направленности – от федеральных информационных агентств (РИА Новости, ТАСС, Интерфакс) и общественно-политических изданий (Коммерсантъ, Ведомости, Известия) до специализированных экономических порталов (РБК, Эксперт), региональных СМИ Дальнего Востока и Сибири и аналитических площадок экспертного сообщества. Общий объем корпуса составил 15 347 892 словоупотребления в 47 563 публикациях, связанных с Китаем. Из этого массива было извлечено 156 732 контекста, потенциально содержащих метафорические употребления, из которых 8 500 прошли ручную разметку двумя независимыми экспертами. Степень согласия между разметчиками составила 0,78 по коэффициенту каппа Коэна. В размеченной выборке метафорические употребления составили 43,7% от общего числа контекстов, что существенно выше, чем в текстах о внутрироссийской политике (31,2%) или европейских странах (37,4%).

Распределение метафор по сферам-источникам показало следующую картину (табл. 1): антропоморфные метафоры – 31,4%, пространственные – 23,7%, натурморфные – 18,9%, артефактные – 14,2%, зооморфные – 7,6%. Антропоморфные метафоры заметно эволюционировали на протяжении изучаемого периода. В 2014–2016 годах преобладали образы осторожности и прагматизма: Китай «присматривается», «взвешивает» [10], «занимает выжидательную позицию», что отражало реальную сдержанность Пекина в начальный период украинского кризиса. В 2017–2019 годах этот образ вытеснялся метафорами активного сближения: Китай «протягивает руку», «укрепляет узы дружбы» [11]. Частота метафор родства выросла в двадцать раз – от единичных исторических отсылок к «братским народам» до характеристики актуального состояния отношений. Критический сдвиг произошел в 2022 году на фоне специальной военной операции: метафоры дружбы дополнились образами союзничества и совместного противостояния. Китай «стоит плечом к плечу» [12]. Частота милитарных антропоморфных метафор возросла на 340% по сравнению с предыдущим трехлетием. Характерный пример: «Россия и Китай – это два богатыря, которые встали спина к спине и держат оборону против наступающей западной агрессии» [13]. При этом в аналитических изданиях сохранялась скептическая линия: Китай как «хитрый игрок». Показательна последовательная маскулинизация образа КНР – Китай описывается как «сильный», «мускулистый», «волевой» актор, в отличие от феминизации в западных дискурсах [14].

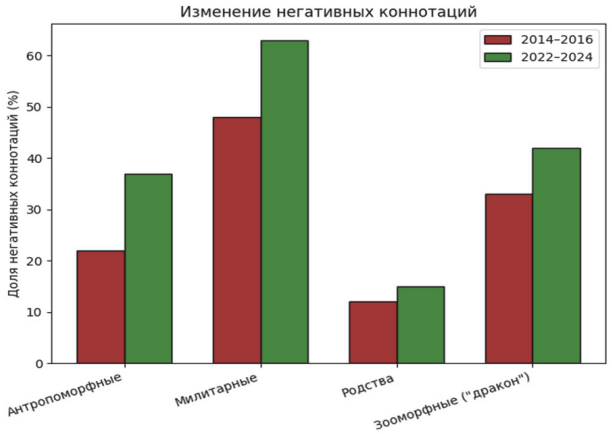



Рис. 1. Типы метафор и динамика негативных коннотаций

Зооморфная метафорика абсолютно доминируется образом дракона (76,8% всех зооморфных контекстов), причем его семантическое наполнение претерпело значительную трансформацию. В 2014–2016 годах дракон сохранял амбивалентность – одновременно величественный и опасный («Китайский дракон, подобно воинственному джинну, вырвался из бутылки») [15]. К 2018–2019 годам негативная коннотация ослабла, дракон стал символом силы и мудрости: «мудрый дракон Поднебесной предлагает миру альтернативу западной модели». С 2022 года появились парные конструкции «русский медведь и китайский дракон», где оба символических животных выступают как равноправные союзники против «западного хищника». Российский дискурс заимствовал китайскую позитивную трактовку дракона как благожелательного существа, символа мудрости и благополучия, расходясь с западной традицией. Доля негативных зооморфизмов сократилась с 34% в 2014–2016 годах до 8% в 2022–2024 годах — наиболее явная трансформация среди всех типов метафор.

Натурморфные метафоры концептуализируют Китай через природные процессы, представляя его развитие как естественное и органичное. Наиболее частотна метафорика роста: «китайская экономика растет», «китайское присутствие пускает корни», что формирует образ живой системы, развивающейся по естественным законам. Развернутые ботанические образы подчеркивают устойчивость: «инициатива «Один пояс – один путь» – это семена, которые Китай высевает по всей Евразии». Метафоры природных стихий акцентируют мощь: «волна китайских товаров», «поток инвестиций», причем оценочность сместилась от негативной («волна ширпотреба захлестнула рынок», 2015) к позитивной («волна высокотехнологичных товаров обновляет экономику», 2022). Световая метафорика маркирует Китай как источник прогресса: «Пекин освещает путь многополярного мира» [16]. Сейсмические метафоры подчеркивают фундаментальность изменений: «Китай становится новым центром тяжести мировой экономики» [16].

Проведённое корпусное исследование позволило зафиксировать принципиальную перестройку метафорического арсенала, задействованного при конструировании образа КНР, в российском публичном пространстве. Установленный факт, что метафорическая плотность материалов о Китае превышает аналогичный показатель для публикаций о европейских странах, свидетельствует об особом когнитивном статусе китайской темы в российском медиапространстве. Полученные результаты подкрепляют тезис о том, что концептуальная метафора в политическом медиадискурсе функционирует как точка пересечения идеологических предписаний, редакционных практик и культурно закреплённых схем восприятия «другого»; ни один из этих факторов не является самодостаточным.

Дальнейшее развитие темы целесообразно связать с расширением сопоставительной перспективы: включение китайскоязычных медиатекстов о России

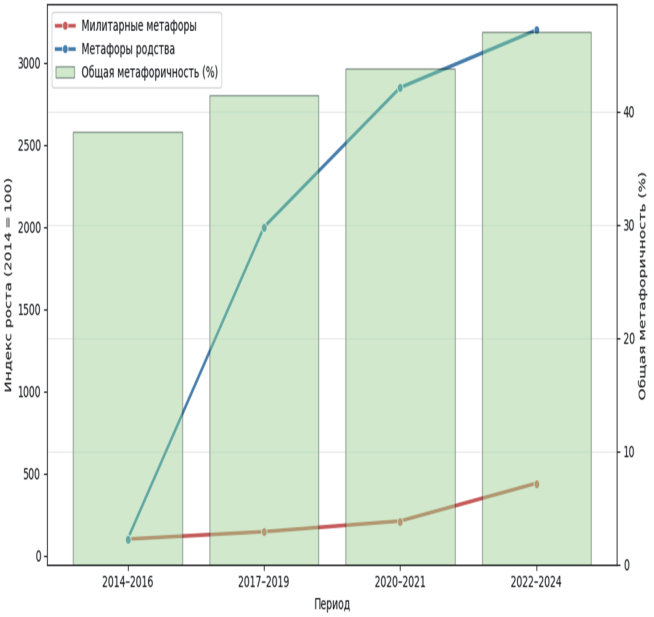



Рис. 2. Комбинированный график: рост метафорических индексов и общая метафоричность (2014–2024)

позволит верифицировать гипотезу о взаимном заимствовании метафорических систем, а привлечение данных социологических опросов – установить, в какой мере медийные метафоры укореняются в массовом сознании. Перспективным представляется и анализ метафорики в региональных изданиях приграничных территорий, где интенсивность практического взаимодействия с Китаем порождает иную дискурсивную среду, нежели в федеральных медиа.

Статья адресована исследователям в области когнитивной лингвистики, медиадискурса и политической коммуникации, а также специалистам-практикам в сфере публичной дипломатии и международных информационных стратегий, заинтересованным в понимании механизмов формирования образа страны средствами языка.

Библиографический список


1. Кривов С.В., Баранова Т.В., Старкин С.В. Антироссийские санкции в связи с украинским кризисом 2014 г.: оценка последствий и перспектив. *Национальная безопасность / nota bene*. 2020; № 6: 39–48.
2. Федосеева Д.А. Когнитивная теория метафоры и обзор имбодимент-подхода к познанию (обзор). *МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин*. 2017; № 7: 306–314.
3. Чудинов А.П. Российская политическая метафорика в начале XXI века. *Политическая лингвистика*. 2008; № 24: 86–93.
4. Будаев Э.В. Концептуальная метафора в политическом дискурсе: новые зарубежные исследования (2000–2004). *Политическая лингвистика*. 2005; № 16: 41–52.
5. Трошина Н.Н. 2018. 01. 002. Балясникова О. В. «свой – чужой»: психолингвистические аспекты исследования: (на материале русского языка). *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература*. Серия 6: Языкознание: Реферативный журнал. 2018; № 1: 11–15.
6. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Концептуальная метафора в политическом дискурсе: американский, европейский и российский варианты исследования. *Политическая лингвистика*. 2006; № 17: 35–77.
7. Яппарова В.Н. Дипломатический дискурс как объект междисциплинарного исследования. *Филология и культура*. 2016; № 2 (44): 165–170.
8. Ван Ю. Практика публичной дипломатии КНР в Центральной Азии: современное состояние, вызовы и перспективы развития. *Вестник Московского университета*. Серия 25: Международные отношения и мировая политика. 2022; Т. 14, № 4: 145–172.
9. *Ориентация на народ: как Китай превратился в сверхдержаву*. Available at: https://aif.ru/money/economy/orientaciya_na_narod_kak_kitay_prevratilsya_v_superderzhavu
10. *Конфронтация между Вашингтоном и Пекином будет возрастать с новой силой*. Available at: https://zavtra.ru/blogs/konfrontatciya_mezhdu_vashingtonom_i_pekinom_budet_vozrastat_s_novoj_siloj
11. *Китай*. Availablle at: https://ria.ru/20250510/kitaj-2016251869.html
12. *Основание нового мира: Россия и Китай оказались спина к спине перед вызовами Соединенных Штатов*. Available at: https://vm.ru/world/994815-osnovanie-novogo-mira-rossiya-i-kitaj-okazalis-spina-k-spine-pered-vyzovami-soedinennyh-shtatov
13. *По шелковому пути с Китаем: все молчат – мы расскажем*. Available at: https://chinalogist.ru/articles/po-shelkovomu-puti-s-kitaem-vse-molchat-my-rasskazhem-15916
14. *Коммерсантъ*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/5502772
15. *Китай*. Available at: https://ria.ru/20250401/kitay-2008544699.htm
16. *Коммерсантъ*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/6919264


References


1. Krivov S.V., Baranova T.V., Starkin S.V. Antirossijskie sankcii v svyazi s ukrainskim krizisom 2014 g.: ocenka posledstvij i perspektiv. *Nacional'naya bezopasnost' / nota bene*. 2020; № 6: 39-48.
2. Fedoseeva D.A. Kognitivnaya teoriya metafory i obzor imbodiment-podhoda k poznaniyu (obzor). *METOD: Moskovskij ezhegodnik trudov iz obschestvovedcheskih disciplin*. 2017; № 7: 306-314.
3. Chudinov A.P. Rossijskaya politicheskaya metaforika v nachale XXI veka. *Politicheskaya lingvistika*. 2008; № 24: 86-93.
4. Budaev `E.V. Konceptual'naya metafora v politicheskom diskurse: novye zarubezhnye issledovaniya (2000-2004). *Politicheskaya lingvistika*. 2005; № 16: 41-52.
5. Troshina N.N. 2018. 01. 002. Balyasnikova O. V. "svoj – chuzhoj": psiholingvisticheskie aspekty issledovaniya: (na materiale russkogo yazyka). *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura*. Seriya 6: Yazykoznanie: Referativnyj zhurnal. 2018; № 1: 11-15.
6. Budaev `E.V., Chudinov A.P. Konceptual'naya metafora v politicheskom diskurse: amerikanskij, evropejskij i rossijskij varianty issledovaniya. *Politicheskaya lingvistika*. 2006; № 17: 35-77.
7. Yapparova V.N. Diplomaticheskij diskurs kak ob`ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya. *Filologiya i kul'tura*. 2016; № 2 (44): 165-170.
8. Van Yu. Praktika publichnoj diplomatii KNR v Central'noj Azii: sovremennoe sostoyanie, vyzovy i perspektivy razvitiya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 25: Mezhdunarodnye otnosheniya i mirovaya politika. 2022; T. 14, № 4: 145-172.
9. *Orientaciya na narod: kak Kitaj prevratilsya v sverhderzhavu*. Available at: https://aif.ru/money/economy/orientaciya_na_narod_kak_kitay_prevratilsya_v_superderzhavu
10. *Konfrontaciya mezhdu Vashingtonom i Pekinom budet vozrastat' s novoj siloj*. Available at: https://zavtra.ru/blogs/konfrontatciya_mezhdu_vashingtonom_i_pekinom_budet_vozrastat_s_novoj_siloj

11. *Kitaj.* Availablle at: https://ria.ru/20250510/kitaj-2016251869.html
12. *Osnovanie novogo mira: Rossiya i Kitaj okazalis' spina k spine pered vyzovami Soedinennyh Shtatov*. Available at: https://vm.ru/world/994815-osnovanie-novogo-mira-rossiya-i-kitaj-okazalis-spina-k-spine-pered-vyzovami-soedinennyh-shtatov
13. *Po shelkovomu puti s Kitaem: vse molchat – my rasskazhem*. Available at: https://chinalogist.ru/articles/po-shelkovomu-puti-s-kitaem-vse-molchat-my-rasskazhem-15916
14. *Kommersant`*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/5502772
15. *Kitaj*. Available at: https://ria.ru/20250401/kitay-2008544699.htm
16. *Kommersant`*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/6919264

*Статья поступила в редакцию 26.02.26*

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-432-434

***Poddubnaya N.N.,*** *Cand. of Sciences (Philology), Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: poddubnaja.natalja@yandex.ru*

**CONTEXTUAL DEPENDANCE OF IRONIC MEANING IN THE TEXTS OF A SCHWANK OF RUSSIAN GERMANS.** The article analyzes the dependence of irony on contextual environment in the texts of a schwank of Russian German. The article focuses on the specific contextual conditions for linguistic units involved in the creation of ironic meaning. The semantic potential of words in various contexts is examined. The researcher identifies the linguistic and extralinguistic factors that influence the creation of ironic content in the texts of a schwank of Russian German. It states that the interpretation of irony requires the evaluation of the speaker's ironic intentions, decoding the signals of irony and considering extralinguistic information. In conclusion of the study the author formulates conclusions about the influence of both direct linguistic factors and factors accompanying verbal communication which generally constitute the context on the ironic meaning in the texts of a schwank of Russian German.

*Key words:* **irony, context, contextual dependance, linguistic context, situational context, meta-linguistic context, schwank, extralinguistic information**

***Н.Н. Поддубная****, канд. филол. наук, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: poddubnaja.natalja@yandex.ru*

# КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ИРОНИЧЕСКОГО СМЫСЛА В ТЕКСТАХ ШВАНКОВ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ

В статье анализируется зависимость иронии от контекстуального окружения в текстах шванков российских немцев. В центре внимания статьи находятся особые контекстуальные условия для языковых единиц, участвующих в создании иронического смысла. Рассматривается вопрос смыслообразующего потенциала слова в различных контекстах. В настоящей статье предпринимается попытка выявить лингвистические и экстралингвистические факторы, влияющие на создание иронического содержания в текстах шванков российских немцев. Установлено, что интерпретация иронии требует от адресата выявления скрытых интенций говорящего, декодирования сигналов иронии и учета экстралингвистической информации. В завершении исследования автор формулирует выводы о влиянии как непосредственно лингвистических факторов, так и факторов, сопутствующих вербальной коммуникации, составляющих в целом контекст высказывания, на иронический смысл в текстах шванков российских немцев.

*Ключевые слова:* **ирония, контекст, контекстуальная обусловленность, лингвистический контекст, ситуативный контекст, метаязыковой контекст, шванк, экстралингвистическая информация**

В лингвистике последних десятилетий активно разрабатываются проблемы изучения значения языковых единиц в функциональном и семантико-прагматическом аспектах. Большое внимание уделяется изучению структуры семантического значения слова, способов передачи информации и механизма создания различных видов подразумевания. Основополагающим в изучении семантического значения и структуры слова является учение Ф. де Соссюра о языке как системе языковых знаков. В системном понимании одна языковая единица не имеет значения, она обретает смысл только тогда, когда объединяется с другими, при этом все языковые единицы являются взаимосвязанными и взаимозависимыми. Основываясь на данном положении, современные теории прагматики изучают значение слова в составе контекста и постулируют порождающую силу контекста.

Актуальность статьи определяется потребностью глубокого анализа возможностей контекста в создании иронического смысла в текстах шванков российских немцев.

Целью исследования является контекстуальный анализ средств выражения иронического смысла, использующихся в шванках российских немцев, и определение роли контекста в создании иронического смысла.

В соответствии с поставленной целью были выделены следующие задачи:

– изучить теоретические основы исследования контекста;

– отобрать эмпирический материал исследования из сборников шванков «Hand in Hand», «Schwänke von einst und jetzt», «Auswahl von Leo Marx», а также из периодических печатных изданий российских немцев «Rote Fahne» («Zeitung für dich»), «Neues Leben»;

– проанализировать выделенные языковые средства с целью определения роли контекста в создании иронического смысла.

Решению поставленных задач способствовало обращение к следующим общенаучным и лингвистическим методам исследовательской работы: анализ теоретических источников, описательный и интепретативный методы, контекстуальный и сопоставительный анализы.

Научная новизна исследования обусловлена новизной материала, тексты шванков российских немцев недостаточно изучены и представляют собой богатый материал для исследований.

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении материала, раскрывающего сложность феномена иронии, в комплексном подходе, применяемом при изучении контекстуальной обусловленности иронического содержания, а также в возможности использования полученных выводов в дальнейшем исследовании текстов, содержащих иронический смысл.

Практическая значимость исследования с лингвистической точки зрения заключается в том, что его результаты могут быть применены для совершенствования практик контекстуального анализа. Исследование позволит лингвистам и другим специалистам, работающим с текстами, содержащими иронический смысл, лучше понимать иронию и применять это знание в межкультурной коммуникации.

Методологическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных авторов, посвященные вопросам создания иронического смысла, (С.И. Походня, О.Я. Палкевич, Ю.В. Каменская, М.Е. Лазарева, О.Г. Петрова, О.П. Ермакова), а также работы по стилистике текста (И. В. Арнольд, Н.С. Валгина, И.Р. Гальперин, М.Н. Кожина, Г.Я. Солганик, З.Я. Хованская и др.) и теории контекста (Г.В. Колшанский, В.Я. Мыркин).

Ирония представляет собой сложный и многогранный феномен. В основе иронического изображения действительности лежит компонент оценивания. В связи с этим она широко используется в таких жанрах, как басня, эпиграмма, шутка, анекдот, шутливый афоризм, диалогическая миниатюра, лимерик, пародия, шванк. Шванк представляет собой короткий комический рассказ немецкоязычных народов. Для российских немцев шванк стал уникальным жанром, который активно развивался в условиях культурной изоляции и двуязычия. Российские немцы, живя в иноязычном окружении, постоянно сталкивались с недопониманием, которое обыгрывали в шванках. Ирония стала для них важнейшим инструментом осмысления реальности, сохранения достоинства и передачи коллективного опыта.

Ирония является предметом изучения не только литературоведов как феномен, лежащий в основе некоторых литературных жанров, разные аспекты данного явления вызывают также интерес лингвистов, философов, психологов, культурологов. Исходя из того, что ирония рассматривается как философская, эстетическая, культурологическая, психолингвистическая категория, изучению ее сущности и роли посвящено большое количество работ как философско-эстетического, так и литературоведческого и лингвистического планов. Следует отметить, что во всех направлениях несмотря на многообразие определений, точек зрения относительно рассмотрения феномена иронии подчеркивается наличие субъектно-оценочного компонента, поскольку ирония представляет собой «художественную форму авторской оценочной позиции» [1, с. 25].

В лингвистическом, как и в других направлениях, нет единого определения понятия иронии. Выделяют три основных подхода изучения феномена иронии в лингвистическом плане: риторико-стилистический, структуральный и прагмати-

ческий. В рамках риторико-стилистического подхода ирония рассматривается как средство образности, стилистический прием, в основе которого лежит противопоставление буквального и подразумеваемого смыслов. Такое понимание иронии отражено во многих словарных статьях. Например, в словаре Д.М. Ушакова ирония трактуется как «риторическая фигура, в которой слова употребляются в смысле, обратном буквальному, с целью насмешки» [2].

Прагматический подход рассмотрения иронии акцентирует внимание на её коммуникативной функции. В рамках данного подхода ирония исследуется в аспекте речевых актов, максим и принципа кооперации.

Теория речевых актов предлагает мощный аппарат для анализа непрямых способов общения, к которым относится ирония. В теории речевых актов ирония рассматривается не просто как высказывание с противоположным смыслом, а как комплексное коммуникативное действие со специфическими целями и условиями успешности. В теории Дж. Серла каждый иллокутивный акт регулируется набором условий успешности, среди которых ключевую роль для анализа иронии играют условия искренности. Ирония возникает тогда, когда говорящий намеренно и очевидно нарушает условие искренности буквального акта. Однако в отличие от лжи, это нарушение не скрывается, а, напротив, выставляется напоказ. Это «демонстративное» нарушение служит сигналом для адресата о том, что буквальная иллокуция не является истинной целью высказывания и что следует искать скрытую иллокутивную силу. Подход Дж. Сёрла эффективно дополняется теорией максим и принципа кооперации П. Грайса. Согласно его теории, ирония возникает при намеренном и очевидном для слушающего нарушении максимы качества «говори правду». Произнося заведомо ложное с буквальной точки зрения высказывание, говорящий имплицитно приглашает адресата искать скрытый, противоположный смысл. Таким образом, в прагматике ирония представляет собой контекстуально обусловленную импликатуру. Ирония функционирует как конвенциональная, но имплицитная форма коммуникации, требующая совместных когнитивных усилий адресанта и адресата высказывания.

В рамках структурального подхода ирония выступает в качестве текстовой категории, порождающей в тексте имплицитные смыслы. Такая интерпретация иронии отражена в работах С.И. Походни, Ж.Е. Фомичевой, Ю.В. Каменской, О.П. Ермаковой. О.П. Ермакова рассматривает иронию как лингвистическую манипуляцию, используемую с целью высмеять других людей [3, с. 5]. Акцентируя внимание на ключевой роли текстовых средств в реализации иронии, С.И. Походня ввела термин «иронический смысл», что позволило при рассмотрении иронического содержания включить в область исследования текст [4, с. 14].

Реализация иронического смысла неразрывно связана со способностью языковых единиц обретать в процессе высказывании коннотативные и ассоциативные значения. Рассматривая способность слов получать в процессе функционирования в речи своеобразные смысловые приращения, В.В. Виноградов говорит о «потенциальной семантике текста» [5, с. 48]. В зависимости от условий и способов реализации иронического смысла С.И. Походня выделила два типа иронии – ситуативную и ассоциативную. Под ситуативной иронией автор понимает противопоставление ситуативного контекста прямому значению слова, словосочетания, предложения, что приводит к порождению смысла противоположному прямому. Данный тип иронии реализуется в микро- и макроконтекстах [4, с. 113]. Как правило, этот тип иронии зависит лишь от линейного контекста.

На взаимодействии номинативного и контекстуального значений основан целый ряд средств выражения иронического отношения. Одним из данных средств является *антифразис* – употребление лексической единицы в смысле, противоположном его словарному значению.

(1) *Und nun bekamst du ganz zufällig eine Einweisung in dasselbe Sanatorium?" fragte Johann, bei dem es zu dammern begann.*

*„Natürlich* ***ganz zufällig*** *schickte mir Linda die Einweisung. Sie kennt eben ihre Pappenheimer!"* [6, с. 31].

В данном случае реализация иронического смысла осуществляется в результате противопоставления словарного значения наречия zufällig и контекстуального значения, которое данное слово приобретает в тексте. При таком типе иронического переосмысления высказанное и подразумеваемое значение слова вступают в контрастивные отношения. При этом в данной ситуации наречие *ganz* усиливает иронический эффект. На вопрос, случайно ли она получила путевку в этот санаторий, женщина ответила, что, конечно же, совершенно случайно сестра прислала ей эту путевку.

Теми же языковыми средствами создается иронический смысл и в следующем контексте:

(2) *Länger konnte Vetter Sepp nicht warten. Er mußte seine Kartoffeln zu 10 Kopeken das Kilo abgeben, also mit einem Verlust von insgesamt 75 Rubel.*

*„No, wieviel* ***Profit*** *host'n rausgeschlage?" fuhr ihn Wäs Lene an, als sie die* ***Bescherung*** *erfuhr* [7, с. 55].

В данном контексте иронический эффект создается благодаря актуализации контекстуально антонимичных значений слова *der Profit*. Жена спрашивает мужа о прибыли, которую он получил, зная заранее, что он продал картофель себе в убыток. В данной ситуации иронический смысл подкрепляется также узуальным иронизмом *die Bescherung*. Однако следует отметить, что чаще всего для создания иронического смысла на лексическом уровне используются нейтральные слова, не имеющие закрепленного экспрессивного оттенка. Гораздо реже с этой целью употребляются слова, в которых иронический экспрессивный элемент входит в структуру значения, так называемые узуальные иронизмы.

Более сложным типом иронии по способу и условиям реализации является ассоциативная ирония. Она представляет собой скрытую иронию, основанную на постепенной, градуальной реализации переносных значений. Градуальное приращение новых значений, как правило, требует контекста большего объема. В связи с этим данный тип иронии реализуется чаще всего в рамках всего текста. Данный вид иронии проникает в структуру всего текста и служит средством создания образов героев, выражения авторской позиции. С целью создания ассоциативной иронии используются средства разных языковых уровней, в том числе и текстового. В качестве примера рассмотрим шванк «Die kluge Sekretärin».

(3) *"Ich hatte Pech mit meiner letzten Sekretärin", sagte ich, "sie war dumm wie Bohnenstroh. Deswegen suche ich diesmal eine kluge und intelligente Sekretärin. Die Arbeit macht mehr Spaß, wenn auch der andere über eine gewisse Allgemeinbildung verfügt. Ich möchte darum vorher drei Prüfungsfragen an Sie richten".* <…>

*"Ich hatte Pech mit meinem letzten Chef", sagte sie, "er war dumm wie Bohnenstroh. Deswegen suche ich diesmal einen klugen und intelligenten Chef. Die Arbeit macht mehr Spaß, wenn auch der andere über eine gewisse Allgemeinbildung verfügt. Ich möchte darum gern drei Prüfungsfragen an Sie richten"* [8, с. 16].

В данном случае иронический смысл создается не обыгрыванием одного слова или словосочетания, он не передается одним предложением, в его реализации задействован весь текст. Иронический смысл в данном тексте основан на противопоставлении двух однотипных ситуаций. Обе ситуации описывают собеседование начальника с претендентками на должность секретаря. Если в первой ситуации ведущую роль играет начальник, который задает вопросы соискателю, то во второй эту роль берет на себя соискательница, которая выбирает для себя начальника. Несоответствие ролей во второй ситуации собеседования приводит к возникновению иронического смысла. Кроме того, с целью усиления иронии в тексте применяется контаминация синтаксического параллелизма и повтора. При описании ситуаций собеседования с разными претендентками автор намеренно использует абсолютно одинаковые лексические средства и синтаксические конструкции. В данном случае в создании ассоциативной иронии задействована вся структура текста, а также другие стилистические средства, такие как сравнение (*dumm wie Bohnenstroh*), перифраз (*mit der Orthographie in bitterer Feindschaft leben*).

Раскрывая суть лингвистического анализа, Х. Вайнрих отмечает необходимость установления связей рассматриваемого языкового явления с контекстом – либо языковым, либо ситуационным, либо метаязыковым [9, с. 375]. Таким образом, Х. Вайнрих выделяет несколько уровней контекста: языковой (лингвистический), ситуационный (ситуативный), метаязыковой (фоновый/энциклопедический), которые могут быть применимы при интерпретации иронического содержания.

Под лингвистическим контекстом понимается непосредственное речевое окружение языковой единицы. Лингвистический контекст является необходимым условием реализации единицами языка своих основных функций. Реализуя в лингвистическом контексте свое лексическое значение, слово может приобретать дополнительные смыслы. На несоответствии словарного и контекстуального значений лексической единицы основывается иронический смысл, возникающий в рамках лингвистического контекста. В качестве примера рассмотрим ситуацию из шванка «Ihr Argusauge».

(4) *Hulda, so hieß* ***der Engel,*** *und unser Schlingel waren bald auf du und du* [6, с. 30].

В данной ситуации порождение иронического смысла возникает благодаря тому, что значение слова *der Engel*, полученное в контексте высказывания, не соответствует словарному значению. Называя ангелом девушку, которая во время отдыха в санатории строит отношения с женатым мужчиной, автор дает неодобрительную оценку такому поведению. В данном случае речь идет о семантическом рассогласовании, при котором словарное значение языковой единицы противопоставляется значению, выраженному в высказывании героя.

Средством реализации иронического смысла в лингвистическом контексте может являться силлепс – употребление слова или выражения одновременно в прямом и переносном смысле.

(5) *Da erhob sich Kahlkopf, der Prediger, und begann mit den Worten: "In meines Vaters Haus sind viele Wohnungen..." Vetter Gottlieb stand unverzüglich auf und sagte: "Komm, Greif, for mich reichts. Nix wie lauter Lug. Dem sein* ***Vatter*** *han ich gut gekennt, der hot in ne klaanes Lehmhäusje gwohnt"* [10, с. 16].

В данном случае порождение иронического смысла обусловлено одновременной реализацией двух значений полисемантического слова *der Vater*. Главный герой понимает это предложение буквально, подразумевая под словом «*der Vater*» мужчину по отношению к его детям. Священник же говорит о Небесном отце, Боге.

Значение языковой единицы может приобретать новый смысл не только под влиянием ее лингвистического окружения, но и в результате воздействия экстралингвистических факторов, которые составляют основу ситуативного контекста. Приращение новых смыслов в рамках ситуативного контекста связа-

но с работой человеческого мышления, устанавливающего сходства отдельных предметов и явлений и осуществляющего перенос качеств с одного предмета на другой.

В ситуативном контексте иронический смысл основывается, как правило, на контрасте между ожидаемыми, предполагаемыми действиями и реальными, заложенными в конкретной ситуации. В результате нарушения прогнозов, предположений возникает эффект обманутого ожидания, когда ожидаемый финал заменяется неожиданным.

Примером возникновения иронического смысла в ситуативном контексте может служить шванк «Rettung im letzten Augenblick».

(6) *"Na, gut, ich werde mit ihr bekannt, wir finden einander Gefallen, heiraten… Aber was dann? Ja, dann, lieber Edelbert, heißt es ein für allemal – ade du freies Burschenleben! Kein Kartenspielchen, kein Gläschen Schnaps im Kreise der Freunde, keine flüchtigen Mädchenbekanntschaften!..."*

*In diesem Moment öffnete sich die Tür, und ein süßes Stimmchen flötete: "Ja, bitte. Treten Sie nur ein. Kann ich etwas für Sie tun?"*

*Edelbert schaute entgeistertin das verlockend lächelnde Mädchengesicht und stieß heiser hervor: " Ach, geh du! Bleib mir vom Hals mit deinem Bügeleisen!"* [11, с. 170–171].

Последнее выражение приведенного фрагмента кардинально меняет соотношение значения текста и отношения героя к излагаемым фактам. В начале текста главный герой рассуждает о возможной любви к своей новой соседке и ищет повод познакомиться с ней, однако в процессе размышлений он приходит к выводу, что брак ему сейчас совершенно не нужен. Возникновению иронического смысла в данном случае способствует эффект неожиданности, основанный на неоправданных ожиданиях читателя и заложенный в заключительной реплике главного героя.

В шванке «Die weichherzig Stiefmoddr» в основе возникновения иронии лежит противопоставление значения заголовка и смысла, который он приобретает в рамках ситуативного контекста.

(7) *"Na, unser zwaa Buwe, des wolle doch aach mol ordliche Kawaliere gewe. Un als richtige Kawaliere, do mißt jedr jetz vun seim Ei die Helft ans Gretje an ihre aanzig Schwesterje abgewe. Des is doch so, Buwe?"<…>*

*"Na, siehste, Vaddr", maant die Hausmoodr so recht sieß, "jedr hot sei Taal kriet un all sein se zufriede. Mr muß nor immr Gott im Herz Hun, un alles kimmt uf dr rechte Platz."*

*Ja, die Marik hat freilich Gott im Herz, awr s Gretje war doch neher* [12, с. 174].

Название шванка настраивает читателя на повествование о доброй, чуткой женщине, воспитывающей чужих детей. Однако в событиях, представленных в тексте, мачеха проявляет себя с совершенно неожиданной стороны. В ситуации за завтраком читатель видит хитрую женщину, которая искренне заботится только о своей дочери.

Более широкий тип контекста представляет собой метаязыковой контекст, включающий в себя совокупность сведений культурно-прагматического характера, которыми владеют носители языка. В качестве примера реализации иронического смысла в метаязыковом контексте рассмотрим текст шванка «E lehrreiches Missverständnis». Для создания образа героя в данном тексте автор использует знания реалий культуры и литературы.

(8) *"Diesem Menschen", hat'r glese, "sind keinerlei moralischen Prinzipien eigen. Er ist ein bestechlicher Mensch und Erpresser. Er ist grob mit den Untergebenen und kriecht vor den Vorgesetzten..."*

*"Soll doch awr en Dunnerwetter in die vrfluchte Mode hinschlage, wu heitzutag die Kinner in dr Schul Aufsätz iwr ihre eichne Eltern schreibe", hat dr Iwan Jegortsch ärgerlich loagwettert.*

*Des is doch dr Tschernowik vun mei Aufsatz Die Gstalt des Gorodnitschi in Gogols "Revisor". For den Aufsatz hab ich schon ne ,5' kriet"* [13, с. 16].

Основополагающим фактором интерпретации иронии в исследуемом материале является обращение к образу Городничего из пьесы Н.В. Гоголя «Ревизор», именно в характеристике данного литературного персонажа в сочинении дочери узнал себя главный герой. Привлекаемый автором образ литературного персонажа общеизвестен, что позволяет расшифровать смысл авторской иронии. Реализация иронического смысла в анализируемом тексте шванка охватывает все его семантическое пространство, опираясь на структурирование текста, обращение к фоновым знаниям читателя.

В рассмотренных в данном исследовании подходах ирония как многогранное явление человеческой коммуникации изучается с разных точек зрения, однако большинство исследований указывают на необходимость учета внешних условий общения, а также лингвистического окружения языковых единиц, участвующих в создании иронического смысла.

Проведенное исследование показало, что в интерпретации ироничного содержания ключевую роль играет контекст. Иронический смысл может быть реализован в лингвистическом контексте, в таком случае ирония непосредственно связана с семантикой слова и основана на взаимодействии номинативного и контекстуального значений. Если же ключ к интерпретации иронического содержания находится за рамками лингвистического контекста, но внутри самого высказывания или ситуации, то речь идет о ситуативной иронии и ситуативном контексте. В отдельных случаях для создания иронического смысла автор выходит за рамки текста и обращается к знаниям культурно-прагматического плана. В таких ситуациях иронический смысл зарождается в метаязыковом контексте. Все сказанное выше свидетельствует о необходимости обращения к различным типам контекста при создании и интерпретации иронического смысла.

Дальнейшие исследования в данной области предполагают рассмотрение механизмов создания иронического смысла с использованием различных типов контекста, а также анализ и сравнение языковых средств, применяемых для реализации иронии в произведениях разных жанров. Данная статья может быть полезна исследователям, занимающимся изучением лингвистики текста, лингвостилистики, когнитивной лингвистики.

Библиографический список


1. Петрова О.Г. Типы иронии в художественном тексте: концептуальная и контекстуальная ирония. *Известия Саратовского университета.* Серия: Филология. Журналистика. 2011; Т. 11, № 3: 25–30.
2. *Толковый словарь русского языка*. Available at: https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=21495
3. Ермакова О.П. *Ирония и ее роль в жизни языка*. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2005.
4. Походня С.И. *Языковые виды и средства реализации иронии.* Киев: Наукова думка, 1989.
5. Виноградов В.В. *О языке художественной литературы*. Москва: Гослитиздат, 1959.
6. Ediger H. Ihr Argusauge. *Schwänke*. Alma-Ata, 1988: 30–31.
7. Eck K. Der geprellte Profitjäger. *Schwänke von einst und jetzt.* Moskau, 1967.
8. Riegenring H. Die kluge Sekretärin. *Neues Leben*. 1992; № 37: 16.
9. Вайнрих Х. Текстовая функция французского артикля. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1978; Выпуск 8: 370–387.
10. Hollmann D. Vetter Gottlieb liebt die Wahrheit. *Schwänke*. Alma-Ata, 1988: 126–127.
11. Rau G. Rettung im letzten Augenblick. *Schwänke*. Alma-Ata, 1988: 169–171.
12. Saks A. Die weichherzig Stiefmoddr. *Schwänke*. Alma-Ata, 1988: 173-174.
13. Sessler A. E lehrreiches Missverständnis. *Neues Leben*. 1984; № 6: 16.


References


1. Petrova O.G. Tipy ironii v hudozhestvennom tekste: konceptual'naya i kontekstual'naya ironiya. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2011; T. 11, № 3: 25-30.
2. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=21495
3. Ermakova O.P. *Ironiya i ee rol' v zhizni yazyka*. Kaluga: KGPU im. K.`E. Ciolkovskogo, 2005.
4. Pohodnya S.I. *Yazykovye vidy i sredstva realizacii ironii.* Kiev: Naukova dumka, 1989.
5. Vinogradov V.V. *O yazyke hudozhestvennoj literatury*. Moskva: Goslitizdat, 1959.
6. Ediger H. Ihr Argusauge. *Schwänke*. Alma-Ata, 1988: 30-31.
7. Eck K. Der geprellte Profitjäger. *Schwänke von einst und jetzt.* Moskau, 1967.
8. Riegenring H. Die kluge Sekretärin. *Neues Leben*. 1992; № 37: 16.
9. Vajnrih H. Tekstovaya funkciya francuzskogo artiklya. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. 1978; Vypusk 8: 370-387.
10. Hollmann D. Vetter Gottlieb liebt die Wahrheit. *Schwänke*. Alma-Ata, 1988: 126-127.
11. Rau G. Rettung im letzten Augenblick. *Schwänke*. Alma-Ata, 1988: 169-171.
12. Saks A. Die weichherzig Stiefmoddr. *Schwänke*. Alma-Ata, 1988: 173-174.
13. Sessler A. E lehrreiches Missverständnis. *Neues Leben*. 1984; № 6: 16.


*Статья поступила в редакцию 02.03.26*

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-435-437

***Khantakova V.M.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Irkutsk State Agrarian University named after A.A. Ezhevsky (Irkutsk Russia), E-mail: achinj@mail.ru*

**ON THE NECESSITY OF STUDYING INTERLANGUAGE SYNONYMY.** The paper shows the necessity of setting and studying a problem of interlanguage synonymy, which remains one of the least studied phenomena in the theory of language, despite the extensive body of comparative studies of linguistic units in phonetics, vocabulary, morphology, and syntax. Meanwhile, in the context of the increasing integration of peoples and countries, as well as the limited number of bilingual synonymous dictionaries necessary for choosing a linguistic sign in an intercultural dialogue, the solution of the problem of interlingual synonymy, which allows for the accurate transmission of the subtlest nuances of the meaning of linguistic units when translating from one language to another, becomes particularly relevant. The principle of describing interlingual synonymy, the principle of integration, has been identified and substantiated, which constitutes the novelty of the research. The integrative nature of the research manifests itself in the following. Firstly, it is important to consider not individual, isolated units of languages in the field of interlingual synonymy, but the interaction of all synonyms that belong to a homogeneous semantic space in the compared languages. Secondly, it is crucial to consider the language, culture, and characteristics of the linguistic personality that has formed within them in their interaction.

*Key words:* **synonymy, interlingual synonymy, synonymic series, semantic oppositions, comparison, integration principle, culture, linguistic personality**

***В.М. Хантакова****, д-р филол. наук, проф., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: achinj@mail.ru*

# О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ СИНОНИМИИ

В настоящей статье предпринята попытка показать необходимость постановки и изучения проблемы межъязыковой синонимии, остающейся, несмотря на обширный пласт сравнительно-сопоставительных исследований языковых единиц в фонетике, лексике, морфологии и синтаксисе, одним из наименее изученных явлений в теории языка. Между тем в условиях всё возрастающей интеграции народов и стран, а также небольшого количества двуязычных синонимических словарей, необходимых для выбора языкового знака в межкультурном диалоге, особую актуальность приобретает решение проблемы межъязыковой синонимии, позволяющей достаточно точно передать мельчайшие тонкости значения лингвистических единиц при переводе с одного языка на другой. Выявлен и обоснован принцип описания межъязыковой синонимии – принцип интеграции, что составляет новизну исследования. Интегративный характер исследования проявляется в следующем. Во-первых, в рассмотрении не отдельных, изолированных единиц языков в области межъязыковой синонимии, а во взаимодействии всех синонимов, относящихся к однородному смысловому пространству в сопоставляемых языках. Во-вторых, принципиально важным является рассмотрение языка, культуры и особенностей сформировавшейся в их пределах языковой личности в их взаимодействии

*Ключевые слова:* **синонимия, межъязыковая синонимия, синонимический ряд, смысловые оппозиции, сопоставление, принцип интеграции, культура, языковая личность**

К числу недостаточно разработанных проблем в теории синонимии, имеющей продолжительную историю изучения синонимических единиц на разных уровнях языка в рамках разных парадигм лингвистического знания, относится межъязыковая синонимия. Ее изучение, связанное с переводом и переносом смысловых свойств синонимов одного языка на другой язык, вызывает трудности, обусловленные, прежде всего, частичным соответствием смыслов сопоставляемых синонимов разных языков. И как следствие – небольшое число исследований, посвященных описанию синонимии в сопоставительном плане [1]. Однако растущие темпы интеграции стран в различных сферах жизни и всё возрастающая необходимость у людей, относящихся к разным языковым сообществам и культурам, решать совместно важные социальные задачи, требуют взаимного понимания, согласования их действий и целей.

В этих условиях именно диалоговое взаимодействие людей разных культур приобретает экзистенциональное значение, и диалог культур, предрешенный самим ходом развития многих стран, вопреки нарастающим угрозам разобщенности в мире, становится глобальной силой, открывающей путь к гармонизации отношений между разными народами с различными культурами, языками, историей и религией.

В этом контексте особую значимость приобретает исследование межъязыковой синонимии, необходимость изучения которой объясняется, во-первых, недостаточной степенью разработанности толковых и синонимических словарей, используемых при выборе необходимого языкового знака в межкультурном диалоге. С этим, в свою очередь, связан такой важный вопрос взаимопонимания людей разных стран, как достижение адекватной интерпретации информации, транслируемой из одного языкового сообщества в другие. Во-вторых, именно разработка межъязыковой синонимии позволяет передать мельчайшие тонкости значения лингвистических единиц при переводе с одного языка на другой. Это с логической ясностью вытекает из понимания синонимии как основного инструмента описания значения языковых единиц, определяемых в лингвистике и аналитической философии как «класс всех выражений, «синонимичных с данным» [2] или как «инвариант всех синонимических преобразований» [3].

Актуальность исследования обусловливает его включенность в контекст научного осмысления интегративного взаимодействия языка, культуры и языковой личности для выявления на фоне универсальности национально-специфических особенностей в языках. Объектом рассмотрения избирается лексема *Angst* с ее синонимами в немецком и их смысловые эквиваленты в русском и английском языках. Предметом статьи становятся выявление смысловых соответствий/несоответствий между синонимами, относящимися к разным языкам, и определение условий, влияющих на выбор необходимой единицы из синонимического ряда в переводном языке.

Цель исследования заключается в установлении смысловых совпадений синонимов разных языков и оснований для выбора нужного синонима при переводе с одного языка на другой. Достижение поставленной в статье цели предполагает решение следующих задач: 1. Определение и сравнение численного состава единиц в синонимическом ряду с доминантным словом *Angst* в немецком с его смысловыми эквивалентами в английском и русском языках; 2. Выявление и сравнительное сопоставление смысловых оппозиций между членами синонимических рядов с доминантами *Angst, fear* и *страх* в немецком, английском и русском языках; 3. Выявление принципа описания межъязыковой синонимии и вместе с тем определение условий для нахождения смысловых совпадений /несовпадений синонимических единиц разных языков. Поставленная цель достигается использованием таких методов исследования, как метод компонентного анализа значения синонимических единиц, анализ их дефиниций, интерпретационный анализ выбранного фактологического материала, наблюдение, сравнение и обобщение.

Теоретическая значимость статьи состоит в ее значимом вкладе в теоретическое осмысление проблемы межъязыковой синонимии в рамках контрастивной лингвистики и теории перевода. Практическая значимость статьи состоит в возможности применения ее выводов на семинарах и практических занятиях по иностранному языку, семантике, лексикологии, переводу, теоретических курсах по языкознанию, актуальным проблемам синонимии и перевода. Полученная система анализа слов *Angst, fear и страх* и их синонимов может быть использована при сопоставлении синонимических единиц на материале других языков. Научная новизна работы состоит в сопоставлении не изолированных единиц языка в области межъязыковой синонимии, а во взаимодействии всех синонимических единиц ряда с привлечением историко-культурных особенностей общества. Материалом исследования послужили текстовые фрагменты из романа Э.-М. Ремарка «Три товарища» на немецком языке [4] и его перевод на русский [5] и английский языки [6].

Методологически важным принципом при описании межъязыковой синонимии избирается в работе принцип интеграции, являющийся фундаментальной основой всей организации языковой системы [7]. Принцип интеграции заключается в рассмотрении не изолированных единиц языков в области межъязыковой синонимии, а во взаимодействии всех синонимических единиц, относящихся к одному ряду в сопоставляемых языках.

Применение принципа интеграции в работе не исчерпывается установлением и выделением значений всех синонимов одного ряда. Одним из важных условий описания межъязыковой синонимии становится интеграция феноменов, принадлежащих языку, культуре и сформировавшейся в их пределах языковой личности. Принцип интеграции позволяет выявить совпадения /несовпадения в значении синонимов в сопоставляемых языках, объединить разные языковые единицы в синонимический ряд и дополнить тем самым исследование диалога культур данными языка, поскольку понимание человеком окружающего его мира и взаимопонимание между людьми осуществляются в «стихии» языка [8].

Обращаясь к анализу смыслового содержания анализируемых лексических единиц *Angst, fear и страх* и их синонимов, отметим, что синонимические ряды в разных языках могут быть количественно и качественно несовпадающими. Так, в словаре синонимов русского языка для выражения переживания страха предлагается 5 лексических единиц [9]. В немецком языке у слова *Angst* насчитывается 16 синонимов [10]. Лексическая единица *fear* в английском языке имеет, согласно словарю, 19 синонимов [11], что является одной из причин смысловых несовпадений.

Данные синонимических словарей разных языков показывают, что переживание человеком такой эмоции, как страх, может быть выражено различными способами. Чаще всего в таких случаях избирается доминанта синонимического ряда, однако из-за разного числа синонимов, а также несовпадения (или частичного несовпадения) смысловых оппозиций между ними в переводном языке не всегда может использоваться доминанта синонимических рядов. Обратимся к фрагменту романа, в котором эмоциональное переживание страха описывается в немецком и английском языках ядерной частью ряда – словами *Angst* и *fear*, в русском же языке избирается не доминанта *страх,* а элемент периферии синонимического ряда – *ужас,* сравните:

…sah sein erschrockenes, kindliches Gesicht mit der Angst in den Augen ganz genau, es war sein erster Flug [4].

… видел перепуганное, детское лицо и глаза, застывшие от ужаса, это был его первый полет [5].

… saw his terrified, baby face with the fear in his eyes quite distinctly – it was his first flight [5].

Использование лексемы *ужас* (синонима слова *страх*) при переводе немецкого слова *Angst* противоречит описанию характера переживания эмоционального состояния страха молодым летчиком, столкнувшимся в воздушном бою с опытным немецким асом. Исход воздушного боя неизвестен ни молодому летчику, ни его противнику, поэтому лексеме *Angst* с имеющимся в ее смысловом объеме компонентом «неизвестность» менее всего соответствует слово *ужас* при переводе на русский язык, поскольку *страх* можно подавлять и контролировать, и летчик, даже если он и молодой, может справиться с охватившей его эмоцией. Как военный летчик, он прошел определенную подготовку, которая нацеливает на сохранение контроля над своими эмоциями и на их преодоление во многих ситуациях. А *ужас*, согласно словарю, практически не поддаётся контролю и возникает при сталкивании с чем-либо чудовищным [9].

Страх, который испытывает человек (пусть даже молодой и неопытный), ведущий воздушный бой, вызван, прежде всего, угрозой его жизни, а не чем-либо чудовищным. Характер переживаний молодого военного летчика, их направленность и интенсивность зависят от приказа, точных инструкций, предписаний, которым его обучали и которым необходимо следовать при выполнении боевых вылетов для достижения поставленных задач и преодоления непредвиденного, в том числе и страха, в экстремальных ситуациях. Как видим, не учтена специфика языковой личности летчика при переводе на русский язык, и смысловым эквивалентом *Angst* в русском языке более соответствует *страх,* но не *ужас* как неконтролируемое чувство, сильно влияющее на поведение человека и его действия. Здесь возникла «несоизмеримость» описания молодого летчика в исходном тексте и в его переводном варианте. В немецком варианте описание состояния летчика связано с неуверенностью в исходе боя, поэтому присутствует доля неопределённости, которая актуализирована смысловым объёмом *Angst* (другими словами, есть надежда у противника выжить даже в такой обстановке).

В переводном фрагменте английского варианта для описания состояния молодого летчика избрана лексема *fear.* Ее смысловой объем включает такие компоненты, как «*an unpleasant emotion caused by the threat of danger, pain, or harm», «a feeling of anxiety concerning the outcome of something or the safety of someone»* и *«the likelihood of something unwelcome happening»* [10]. Переживание эмоции страха, угрозы опасности и беспокойства относительно исхода боя, присущие лексической единице *fear*, соответствуют описанию состояния летчика, выраженному немецкой лексемой *Angst*, имеющей в своем смысловом объеме компоненты «неясное чувство опасности» и «неопределенность» [там же].

То же самое происходит, когда при выборе синонима в сопоставляемых языках не принимается во внимание культурно-исторический фон, в котором формируется, живет и действует человек. Без учета данного фактора представляется затруднительным понять поведение человека и предвидеть его восприятие и оценку происходящих вокруг него событий. Поэтому осмысление ценностных представлений о мире и смысле бытия людей с учетом культурно-исторической эпохи становится значимым и рассматривается как важнейшее условие передачи смысла и выборе нужного синонима в переводе на другой язык. Обратимся в этой связи к следующему фрагменту текста и вариантам его перевода:

…da stürzte der bis zum Zerreißen gespannte Horizont zusammen in eine weiche Unendlichkeit, er begrub die Nacht unter sich, die Angst, das Grauen – ich sprang zurück, ich hielt mich an der Tür … [4].

…рухнул под натиском мягких волн бесконечности, погребя под собой ночь, отчаяние, ужас, – я бросился к двери [5].

…suddenly broke into a soft infinity, burying it might and fear and terror. I ran back to the house… [6].

Комплекс чувств человека, выраженный словом *Angst*, передается в переводе на русский язык лексемой *отчаяние,* являющейся одним из синонимов *страха*. Однако словом *отчаяние,* в отличие от языковой единицы *страх*, описывается состояние крайней безнадёжности создавшегося положения, безысходности [12]. Несмотря на то, что между словами *страх* и *отчаяние* нередки трудности установления четких границ и делений, тем не менее именно *страх*, а не *отчаяние* в данном случае должен стать смысловым эквивалентом немецкому слову *Angst.* Здесь речь идет о переживании страха, который испытывает человек из-за неизвестности причины задержки приезда врача. Ему как представителю «потерянного поколения», испытавшему многие ужасы войны, с трудом возвращающемуся к нормальной жизни и полюбившему девушку, которая стала для него смыслом жизни, не свойственно впадать в отчаяние. Он действительно испытывает страх, ему необходимы определенные действия, чтобы спасти любимую девушку. Становится понятным, что здесь имеет место несовпадение описания состояния молодого человека в исходном и переводном текстах.

Вполне очевидно, что причина расхождения смыслов исходного и переводного фрагментов текстов кроется в недооценке культурно-исторического фона, в котором живет и работает герой романа. Отметим при этом, что в переводе на английский язык эмоциональное состояние героя описывается с помощью слова *fear*, что является вполне объяснимым, поскольку «потерянное поколение» первого десятилетия после первой мировой войны является характерной чертой и английской лингвокультуры того периода времени.

Изучение отношений между мыслительной сферой и способами ее языкового представления не представляется возможным без устройства самого языка, в данном случае – устройства ряда синонимов и выявления и сопоставления смысловых оппозиций между синонимами внутри ряда. Обратимся к следующему фрагменту и его переводу на русский и английский языки:

…Sie hatte Angst vor der letzten Stunde zwischen Nacht und Morgen. Sie glaubte, daß mit dem Ende der Nacht der geheime Strom des Lebens schwächer würde und fast erlosch – und nur vor dieser Stunde hatte sie Furcht und wollte nicht allein sein [4].

… Она боялась последнего часа перед рассветом. Она полагала, что на исходе ночи сила жизни ослабевает, почти исчезает, и страшно боялась этого часа, и не хотела быть одна в это время [5].

… She was afraid of the last hour between night and morning. She believed that with the end of the night mysterious stream of life became weaker and almost expired – and she dreaded only that hour and did not want to be left alone [6].

Использование синонимов *Angst и Furcht* в одном контексте можно объяснить различиями в их словарных дефинициях. Так, *Angst* выражает страх, связанный с какой-то неопределенной угрозой, в то время как через *Furcht* реализуется значение страха перед чем-то известным и конкретным [9]. Именно через противопоставление синонимов *Angst и Furcht* выражается и эксплицируется смысл и его поступательное движение: от менее известной причины страха к более известной. Этому способствует частица *nur*, т. е. только этого часа боялась девушка. Кроме того, существуют семантические оппозиции между *Angst и Furcht*, актуализирующие движение мысли от нейтрального ее выражения к экспрессивному [9].

Соотношению *Angst* и *Furcht* соответствует в рассматриваемом примере на русском языке не пара синонимов, а повтор одного и того же слова *боялась*, которое во втором случае используется в сочетании с лексемой *страшно.* Данная лексема усиливает чувство страха, тревоги, испытываемое кем-либо, и смысловая оппозиция между синонимами, образованная комбинацией значений немецких синонимов *Angst* и *Furcht*, выражена в русском варианте перевода эксплицитно, а именно – словом *страшно* в словосочетании *страшно боялась*. Семантическая оппозиция, описывающая причину страха как «менее известная /более известная», свойственная немецким синонимам *Angst* и *Furcht*, затемнена у слова *страх* в русском языке в силу синкретизма в нем смыслов, *Angst* и *Furcht*. В английском варианте перевода смысловое развертывание смыслов *Angst* и *Furcht* передано соотношением синонимов *be afraid of* и *dread*. Одним из значений конструкции *be afraid of* является «беспокойство о том, что что-либо может случиться» [13], причем не всегда известна причина беспокойства. Причина страха не всегда ясна и у слова *dread*, которому свойственно значение «сильное чувство страха перед чем-то, что произойдет или может произойти» [14]. Как видим, смысловая оппозиция «менее известная / более известная причина страха», свойственная немецким синонимам Angst и Furcht, четко не выражена. В то время как движение мысли от нейтрального к экспрессивному выражению эмоционального состояния страха синонимами, выраженными *Angst* и *Furcht*, сохранено в английском варианте перевода. И оно выражено соотношением смыслов синонимов *be afraid of* и *dread*: «беспокойство», с одной стороны, у конструкции *be afraid of* и «сильное чувство страха» у слова *dread*, с другой стороны. При описании одной и той же ситуации смысловые оппозиции, стоящие за соотношением синонимов *Angst* и *Furcht*, *боялась* и *страшно боялась* и *be afraid of* и *dreaded,* не всегда явно выражены. Несовпадения (или расхождения) смысловых оппозиций между языковыми единицами сопоставляемых синонимических рядов в разных языках объясняются действием и в межъязыковой синонимии тех закономерностей, которые обнаруживаются в случаях, когда «понятия, фундаментальные для модели одного мира», могут отсутствовать в другом [15, с. 21].

Таким образом, проанализированный в настоящей статье материал свидетельствует о необходимости исследования межъязыковых синонимических соответствий, поскольку существующие одноязычные толковые и синонимические словари не всегда гарантируют передачу смысловых тонкостей синонимических единиц одного языка при переводе на другой. Установлено, что между синонимами разных языков существуют сложные отношения, которые не всегда являются пословными: смыслам одной единицы исходного языка могут соответствовать несколько слов синонимического ряда в переводном языке, что свидетельствует о необходимости включения в анализ не одной языковой единицы, а всех ей синонимичных слов и выражений.

Анализ также показывает, что доминанты синонимических рядов в сопоставляемых языках не всегда соответствуют друг другу и что смыслы доминант синонимического ряда одного языка могут быть переданы в переводном языке элементами периферийной части соответствующего синонимического ряда. Более того, в разных языках синонимические отношения между языковыми единицами в разных языках могут базироваться на разных смысловых оппозициях. Выяснено, что необходимым условием выявления смысловых совпадений синонимов разных языков является применение методологического принципа интеграции, являющегося фундаментальной основой организации всей языковой системы и всех ее составляющих. Фундаментальность этого принципа состоит не только в анализе отношений синонимии между отдельно взятыми единицами, но и в рассмотрении взаимодействия всех слов синонимических рядов в сопоставляемых языках. Сущностная сторона интеграции в работе не исчерпывается установлением и выделением значений всех единиц синонимического ряда. Она заключается также в одновременном учете феноменов, принадлежащих языку, культуре и сформировавшейся в их пределах языковой личности. Интеграция названных феноменов при исследовании межъязыковой синонимии является принципиально важным фактором, раскрывающим значимость культурно-исторической эпохи, специфики языка и языковой личности, что актуально в переводческой деятельности и конструктивном диалоге представителей разных стран и культур. Результаты настоящего исследования могут внести определенный вклад в теорию синонимии, теорию и практику перевода и сравнительно-сопоставительных исследований в лингвистике. Перспектива дальнейших исследований видится в расширении круга синонимических рядов, зафиксировавших универсальное знание человека о мире и отражающих при этом самобытность и уникальность каждого народа.

Библиографический список


1. Хантакова В.М. Синонимическое соотношение грамматических единиц в текстах на немецком и русском языках. *Русская грамматика: полипарадигмальность как методологический принцип современных научных исследований*: материалы IX Международного научного симпозиума. Иркутск: Издательство: Иркутский государственный университет, 2025: 535–540.
2. Quine W. Bemerkungen über Existenz und Notwendigkeit. *Zur Philosophie der idealen Sprache*. München: Deutscher Taschenbuchverlag. Wissenschaftliche Reihe, 1972: 34–52.
3. Мельчук И.А. *Опыт теории лингвистических моделей «Смысл <=>Текст»*. Москва: Наука, 1974.
4. Remarque E.-M. *Drei Kameraden*. Moskau: Verlag für deutschsprachige Literatur, 1960.
5. Ремарк Э.-М. *Три товарища*. Перевод с немецкого Б. Кремнева, И. Шрайбера. Харьков: Фашо: Москва: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998.
6. *Remarque E.M.* Available at: https://oceanofpdf.com/authors/erich-maria-remarque/pdf-epub-three-comrades-download
7. Firth J.R. *Papers in linguistics, 1934–1951*. London: Oxford univ. press, 1958.
8. Гадамер Х.-Г. *Истина и метод: Основы философской герменевтики*. Перевод с немецкого Б.Н. Бессонова. Москва: Прогресс, 1988.
9. *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*. Москва; Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2004.
10. *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1996.
11. *Fear.* Available at: https://en.oxforddictionaries.com/definition/fear/
12. *Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений*. Москва: РАН, Институт русского языка; Азбуковник, 2003.
13. *Afraid.* Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/afraid
14. *Dread*. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/dread
15. Падучева Е.В. Феномен Анны Вежбицкой. Вежбицкая А. *Язык. Культура. Познание*. Москва: Русские словари, 1997: 5–32.


References


1. Hantakova V.M. Sinonimicheskoe sootnoshenie grammaticheskih edinic v tekstah na nemeckom i russkom yazykah. *Russkaya grammatika: poliparadigmal'nost' kak metodologicheskij princip sovremennyh nauchnyh issledovanij*: materialy IX Mezhdunarodnogo nauchnogo simpoziuma. Irkutsk: Izdatel'stvo: Irkutskij gosudarstvennyj universitet, 2025: 535-540.
2. Quine W. Bemerkungen über Existenz und Notwendigkeit. *Zur Philosophie der idealen Sprache*. München: Deutscher Taschenbuchverlag. Wissenschaftliche Reihe, 1972: 34-52.
3. Mel'chuk I.A. *Opyt teorii lingvisticheskih modelej «Smysl <=>Tekst»*. Moskva: Nauka, 1974.
4. Remarque E.-M. *Drei Kameraden*. Moskau: Verlag für deutschsprachige Literatur, 1960.
5. Remark `E.-M. *Tri tovarischa*. Perevod s nemeckogo B. Kremneva, I. Shrajbera. Har'kov: Fasho: Moskva: OOO «Firma «Izdatel'stvo AST», 1998.
6. *Remarque E.M.* Available at: https://oceanofpdf.com/authors/erich-maria-remarque/pdf-epub-three-comrades-download
7. Firth J.R. *Papers in linguistics, 1934-1951*. London: Oxford univ. press, 1958.
8. Gadamer H.-G. *Istina i metod: Osnovy filosofskoj germenevtiki*. Perevod s nemeckogo B.N. Bessonova. Moskva: Progress, 1988.
9. *Novyj ob`yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva; Vena: Yazyki slavyanskoj kul'tury: Venskij slavisticheskij al'manah, 2004.
10. *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1996.
11. *Fear.* Available at: https://en.oxforddictionaries.com/definition/fear/
12. *Russkij semanticheskij slovar'. Tolkovyj slovar', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij*. Moskva: RAN, Institut russkogo yazyka; Azbukovnik, 2003.
13. *Afraid.* Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/afraid
14. *Dread*. Available at: https://www.merriam-webster.com/dictionary/dread
15. Paducheva E.V. Fenomen Anny Vezhbickoj. Vezhbickaya A. *Yazyk. Kul'tura. Poznanie*. Moskva: Russkie slovari, 1997: 5-32.


*Статья поступила в редакцию 11.02.26*

УДК 811.581.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-437-442

***Tian Yuwei,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Graduate School of Translation and Interpretation, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: tianyuwei9099@163.com, https://orcid.org/0000-0001-9391-3762*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF TRANSLATIONS OF CONFUCIAN THOUGHT IN THE CONTEXT OF "WORLD COGNITION".** The article presents a comparative analysis of Russian-language translations of Confucian thought presented in the book "Lun Yu". The main focus is on identifying factors that distort or enrich the transmission of philosophical content during the transition from Chinese to Russian linguistic culture. The peculiarities of the impact of cultural differences of specialists on the adequacy of translation of such fundamental and multifaceted categories as "ren" (humanity, humanity), "li" (ritual, decency) and "te" (virtue, grace) are characterized. The author examines in detail how the absence of direct cultural and linguistic equivalents in the Russian language, due to differences in the etymological roots of concepts and structural features of the language, generates variability in interpretations and inevitable semantic losses or shifts of emphasis. In parallel, the influence of a subjective factor is being investigated, namely differences in individual perception and interpretation of texts by the translator. The article analyzes the dependence of the quality of translation on the level of professional training and experience of a specialist, the depth of his understanding of specific cultural images, contexts and historical background of Confucian canons, as well as on the degree of personal understanding of the source material. The role of the translator in the critical selection of authentic interpretations (the choice of commentary versions) and the need to strictly avoid inappropriate or vulgar expressions that can distort the sublime ethical essence of the teaching is emphasized. The conclusion is drawn that an adequate translation of Confucian thought into Russian requires not only philological accuracy, but also deep cultural insight, awareness of the extent of acceptable personal interpretation and careful selection of linguistic means corresponding to the high ethical pathos of the original. The success of such complex analytical work largely depends on the application of an integrated approach that considers both objective linguistic and cultural barriers and subjective aspects of translation activities.

*Key words:* **Confucianism, religious teaching, China, "Ren", humanity, "Li", "De", translation work, translation, "Lun Yu"**

***Тянь Юйвэй****, канд. филол. наук, доц., Высшая школа перевода Хэйлунцзянского университета, г. Харбин, E-mail: tianyuwei9099@163.com, https://orcid.org/0000-0001-9391-3762*

# СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ КОНФУЦИАНСКОЙ МЫСЛИ В УСЛОВИЯХ «ПОЗНАНИЯ МИРА»

Статья посвящена сравнительному анализу русскоязычных переводов конфуцианской мысли, представленных в книге «Лунь юй». Основное внимание уделяется выявлению факторов, искажающих или обогащающих передачу философского содержания при переходе из китайской лингвокультуры в русскую. Были охарактеризованы особенности воздействия культурных различий специалистов на адекватность перевода таких фундаментальных и многогранных категорий, как «жэнь» (человеколюбие, гуманность), «ли» (ритуал, благопристойность) и «дэ» (добродетель, благодать). Автор детально рассматривает, как отсутствие прямых культурных и лингвистических эквивалентов в русском языке, обусловленное различиями в этимологических корнях понятий и структурных особенностях языка, порождает вариативность трактовок и неизбежные смысловые потери или смещения акцентов. Параллельно исследуется влияние субъективного фактора, а именно – различий в индивидуальном восприятии и интерпретации текстов переводчиком. Анализируется зависимость качества перевода от уровня профессиональной подготовки и опыта специалиста, глубины его понимания специфических культурных образов, контекстов и исторического фона конфуцианских канонов, а также от степени личного осмысления исходного материала. Особо отмечается роль переводчика в критическом отборе аутентичных трактовок (выборе версии комментариев) и необходимости строгого избегания неадекватных или вульгарных выражений, способных исказить возвышенную этическую суть учения. Делается вывод о том, что адекватная передача конфуцианской мысли на русский язык требует не только филологической точности, но и глубокого культурологического проникновения, осознания меры допустимой личной интерпретации и тщательного отбора языковых средств, соответствующих высокому этическому пафосу оригинала. Успешность такой сложной аналитической работы во многом зависит от применения комплексного подхода, учитывающего как объективные лингвокультурные барьеры, так и субъективные аспекты переводческой деятельности.

*Ключевые слова:* **конфуцианство, религиозное учение, Китай, «жэнь», гуманность, «ли», «дэ», переводческая работа, перевод, «Лунь юй»**

***Данное исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта для высших учебных заведений провинции Хэйлунцзя «Когнитивное исследование перевода ключевых терминов конфуцианства на русский язык в ракурсе корпусного переводоведения», номер проекта: 2024-KYYWF-0018***

Многообразие философской мысли конфуцианства раскрывается в оригинальном тексте «Лунь юй». Адекватность перевода подобных произведений основывается на точном понимании исходного смысла. Однако на этот процесс неизбежно влияет субъективное восприятие мира, которое различается у автора оригинала, переводчика и конечного читателя. Подобная субъективность оказывает влияние как на создание, так и на интерпретацию текста. Следствием неточной передачи основных понятий становится искажение повествования и в конечном счёте неадекватное восприятие китайской культуры со стороны иностранной аудитории. Кроме того, на качество перевода влияют объективные факторы, в первую очередь сходства и различия в картине мира автора и переводчика, что и определяет актуальность темы исследования.

Целью исследования является проведение сравнительного анализа эволюции переводов ключевых понятий конфуцианской мысли («жэнь», «ли», «дэ») из трактата «Лунь юй» на русский язык.

Поставленная цель обусловила необходимость решения взаимосвязанных задач исследования:

– провести сравнительный анализ существующих русскоязычных переводов «Лунь юй», в которых представлены термины конфуцианской философии («жэнь», «ли», «дэ»);

– выявить и систематизировать объективные лингвокультурные факторы, обусловливающие смысловые потери при переводе с китайского языка на русский;

– оценить влияние субъективного фактора на адекватность передачи авторского содержания;

– сформулировать требования к переводу китайских философских канонов, направленные на достижение баланса между филологической точностью, культурологическим проникновением и соответствием языковых средств высокому стилю оригинала.

Объект исследования – русскоязычные переводы конфуцианского канона «Лунь юй».

Предметом исследования являются стратегии и способы перевода философских категорий конфуцианства («жэнь», «ли», «дэ») в русскоязычных версиях «Лунь юй», а также лингвокультурные и субъективные факторы, определяющие выбор этих стратегий.

Научная новизна кроется в том, что впервые осуществлен комплексный диахронический анализ переводов «Лунь юй» за 150-летний период (от Васильева, 1868 до современных интерпретаций Семененко, 2006). Интегрированы китайские герменевтические традиции (комментарии Чжу Си, 2006 и Ян Бо-цзюня, 2011) в российскую синологию.

В рамках данной статьи применялись конкретные методы исследования, такие как сравнение частотности слов в корпусе (для изучения взаимосвязи между автором, переводчиком и читателями) и описание (при определении факторов, влияющих на процесс создания перевода). Основным материалом исследования выступили частотные слова из книги «Лунь юй».

Теоретическая значимость исследования заключается в структурировании понимания того, как осуществляются механизмы трансляции сложных философских концептов. Работа расширяет теорию перевода, выявляя взаимосвязь между лингвистическими структурами (этимологией, грамматикой), культурными ценностями и субъективностью переводчика как интерпретатора.

Практическая значимость исследования состоит в выработке рекомендаций для повышения качества переводов философских канонов. Результаты могут быть использованы переводчиками, китаеведами и редакторами для критической оценки существующих и создания новых переводов, в учебном процессе при подготовке специалистов по межкультурной коммуникации и переводоведению, а также исследователями для более точной интерпретации конфуцианских текстов в русскоязычном пространстве.

**К вопросу о переводе конфуцианских терминов на русский язык (на примере «жэнь», «ли», «дэ»)**

Первоначально в российской академической среде китайская культура рассматривалась сквозь призму восточных литератур, что способствовало её восприятию в качестве экзотического литературного феномена. По этой причине на протяжении длительного времени «Лунь юй» не привлекал значительного внимания исследователей. Позднее, однако, в научных кругах утвердилась мысль, что для постижения многообразия китайской цивилизации недостаточно лишь проведения лингвистического анализа. Это способствовало тому, что в XIX столетии синология превратилась в самостоятельную научную дисциплину, нацеленную на всестороннее исследование различных сторон жизни Китая.

Смысловые расхождения в переводах нередко проистекают из культурной дистанции, разделяющей создателя оригинального текста и переводчиков. Данная проблема наиболее ярко проявляется при попытках передать основные категории конфуцианского учения.

Первая глава трактата «Лунь юй» вводит этическую категорию «*жэнь*», которая трактуется как гуманность, милосердие и готовность поддерживать ближнего. Конфуций рассматривал ее как моральный императив, в связи с чем связывал ее с соблюдением сыновьей почтительности («*сяо*»).

В трактате термин употребляется 109 раз, что позволяет отнести его к числу часто встречающихся понятий. Семантика слова построена на синтезе непреходящих моральных устоев, а также ценностей, которые видоизменялись в соответствии с духом времени. Благодаря такому сочетанию как книга «Лунь юй», так и конфуцианское учение не теряют своей значимости в нынешние дни [1–20]. Сопоставление переводов «*жэнь*», как показано в табл. 1, демонстрирует эволюцию восприятия идей Конфуция в различные исторические периоды.

Таблица 1

Основные подходы к интерпретации термина «жэнь» в переводческой традиции

| Имя переводчика | Трактовка «жэнь» |
|---|---|
| В.П. Васильев | человеколюбие (добродетель, любовь, святость) |
| П.С. Попов | гуманизм |
| В.М. Алексеев | истинное человеческое начало |
| Н.И. Конрад | человеколюбие |
| Л.Д. Позднеева | – |
| В.А. Кривцов | человеколюбие |
| А.М. Карапетьянц | гуманность |
| И.И. Семененко | милосердие, человечность |
| Л.И. Головачёва | совесть |
| В. В. Малявин | человечность |
| А.С. Переломов | человеколюбие |
| А. С. Мартынов | милосердие, человечность |
| А.Е. Лутьянов | человеколюбие |

Данные табл. 1 свидетельствуют о единодушии большинства переводчиков в отнесении термина «*жэнь*» к сфере любви к ближнему. Это, например, отража-

ется в вопросе, который задаёт Янь Юань в первой части одноимённого раздела «Лунь юй»:

*子曰：“**克己复礼为仁**。一日克己复礼，天下归仁焉。为仁由己，而由人乎哉？”颜渊曰：“请问其目。”*

*Янь-юань спросил: «(Что такое) **человеколюбие**, (добродетель, любовь, святость)?» Философ сказал: «Превозмочь себя (свои страсти) и возвратить, (обратно получить в первобытном виде внешние) церемонии составляет **человеколюбие»*** [1].

Следовательно, в конфуцианской философии понятие «*жэнь*» представляет собой моральный идеал, достижение которого требует непрерывного самосовершенствования. Наиболее емкое определение иллюстрируется эпизодом из 22 главы «Янь Юань», где на соответствующий вопрос, заданный Фаун Чжи, Конфуций отвечает: «Любить людей». Именно это понимание ложится в основу перевода термина как «*человеколюбие*» (Василий Васильев), подразумевающего гуманность, стремление к совершению добрых поступков, непредвзятость и непричинение зла [12]. Подобный подход разделяют многие российские исследователи, что подтверждается этимологическим анализом иероглифа (Л.С. Переломов): визуально он делится на две части (слева – «человек», справа – «два»), которые указывают на крепкую связь между людьми [10].

*На вопрос Янь-юаня о **гуманизме** Конфуций сказал: «Победить себя и вернуться к церемониям значит стать гуманистом. И в тот день, когда (человек) победит себя и возвратится к церемониям, Вселенная возвратится гуманизму. Быть гуманистом зависит ли от себя или от людей?»* [3].

*Янь Юань спросил о **Гуманности**. Философ сказал: «Преодолеть себя и вторить Этикету является Гуманностью. Однажды преодолеешь себя и повторишь Этикет – и Поднебесная вернётся к Гуманности за счёт этого. Осуществлять Гуманность, следуя себе, насколько лучше, чем следуя другим»* [4].

Истоки понятия «гуманизм» лежат в латинском слове *humanitas* («человечность»), которое обозначает моральный принцип, утверждающий право личности на свободу мысли, а также автономию в принятии жизненных решений. Согласно словарю Ожегова и Шведовой, он определяется как «человечность в общественной деятельности, в отношении к людям» [2, с. 149].

Близким, но не тождественным по смыслу является слово «*жэнь*». П.С. Попов описывает его как «закон любви и свойство человеческого сердца», которое проявлялось в любви к ближнему [5, с. 5]. Подобная трактовка перекликается с позицией Чжу Си, считавшего, что под термином подразумевается «любовь как ритуал и добродетель сердца» [6, с. 56]. Однако прямое перенесение рассматриваемого понятия на восточноазиатскую древность некорректно: существует заблуждение, что идеи гуманизма уже были разработаны в период Весны и Осени.

Д.Е. Мартынов развивает эту тему, рассматривая «*жэнь*» в качестве основы конфуцианского гуманизма, то есть общественного порядка, объединяющего нравственные и государственно-управленческие принципы [17]. Социальные потрясения побуждали создавать учения, благодаря которым личная мораль превратилась в действенный инструмент для управления государством.

*Янь Юань спросил о том, что такое человечность. Учитель ответил: «Быть человечным – значит победить себя и обратиться к ритуалу. Если однажды победишь себя и обратишься к ритуалу, все в Поднебесной признают, что ты человечен. От самого себя, не от других, зависит обретение человечности»* [7].

Переводя «*жэнь*» как «человечность», И.И. Семененко указывает на существование множества русских эквивалентов этого слова в переводах «Лунь юй», каждый из которых также имеет собственное обоснование в оригинале [8, с. 14; 9].

Если в переводе 1987 года фигурировало «милосердие», то позже, спустя 18 лет, он изменил его на «человечность», посчитав первый вариант недостаточно точным для передачи авторского замысла [8, с. 14]. При этом значение термина «*милосердие*» определяется как «готовность помочь кому-нибудь или простить кого-нибудь из сострадания, человеколюбия» [2, с. 356].

Поскольку в русской культуре отсутствует прямой аналог понятия «*жэнь*», переводчикам приходится искать наиболее близкие эквиваленты. Изначально для читателя более понятным казался укоренённый в европейской традиции термин «гуманизм». Однако по мере углубления в текст «Лунь юй» стало ясно, что так в современных переводах утвердилась «человечность», стремясь отразить многогранность конфуцианского идеала.

Понятие «*ли*», изначально отражавшее своеобразие элементов традиционной культуры, приобрело новые оттенки значения спустя время. Исходя из общественного деления на старших и младших, высших и низших, конфуцианцы полагали, что государственное управление, основанное на применении различных законов, неэффективно из-за их статичности. В качестве альтернативы ими предлагалась система «*ли*», призванная регулировать поведение людей в соответствии с принципом «*жэнь*». Благодаря этому был сформирован идеал благородного человека, который называется как «*кюнцзы*».

Различия в интерпретации термина «ли» переводчиками разных эпох представлены в табл. 2.

Учение Конфуция, описывающее правила социального поведения, также затрагивало отношения человека и природы. Они осмыслялись через призму мифов, где природные силы были антропоморфны, а люди играли важную роль в мироздании. Смысл «*ли*» раскрывался в ритуалах (как жертвоприношение Небу),

Таблица 2

Основные подходы к пониманию слова «ли», представленные различными переводчиками

| Имя переводчика | Трактовка «ли» |
|---|---|
| В.П. Васильев | церемония, ли |
| П.С. Попов | церемония |
| В.М. Алексеев | ритуал |
| Н.И. Конрад | правила |
| Л.Д. Позднеева | – |
| В.А. Кривцов | ритуал |
| А.М. Карапетьянц | этикет |
| И.И. Семененко | ритуал |
| Л.И. Головачёва | обряд |
| В.В. Малявин | знание |
| А.С. Переломов | правила |
| А.С. Мартынов | ритуалы |
| А.Е. Лутьянов | ритуал |

меняющих внутреннее состояние человека. Различия в понимании термина очевидны и в переводах «Лунь юй», например, в третьей части восьмой главы.

*曰：“人而不仁，**如礼何**！人而不仁，如乐何！”*

*Кун-цзы сказал: «Если человек не будет человеколюбив, то **церемонии** к чему послужат? Если человек не будет человеколюбив, то музыка к чему послужит?»* [1].

*Учитель сказал: «Если человек не обладает человеколюбием, то как он может соблюдать **ритуал**? Если человек не обладает человеколюбием, то о какой музыке может идти речь?»* [2].

Значение «*ли*» в управлении государством была одной из центральных идей Конфуция. Он рассматривал «*ли*», «*жэнь*» (человеколюбие) и «*сяо*» (сыновнюю почтительность) как целостную систему, где в соответствии с принципом «*жэнь*» правитель принимает важные решения, а от «*сяо*» зависит иерархия внутри семьи. Принципиально, что конфуцианские нормы распространяются за пределы семьи: почитание старших переносится и на государство. Именно эта черта отличает ее от современных социальных моделей.

Для сопоставления были выбраны три варианта передачи понятия «*ли*» на русский язык: «*церемония», «ритуал*» и «*правила»*.

Форма иероглифа «*ли*» (礼、禮) связана с сакральными жертвоприношениями во имя небесных божеств. В русском языке его часто передают при помощи слова «*церемония*», которое определяется как «установленный торжественный обряд» [2, с. 877]. Однако перевод является неточным, поскольку отражает лишь внешнюю форму, оставляя без внимания этическую сущность «*ли*». К тому же он обременён ироничным культурным подтекстом («*китайские церемонии*»).

Интерпретация Л.С. Переломова, предлагающая перевод «*правила*», слишком абстрактна, ибо не отражает значения ритуального действия, акта самосовершенствования (克己复礼) [10]. Ближе всего по смыслу подходит вариант, связанный с «*ритуалом*» (В.А. Кривцов), который выделяет его сакральную составляющую, но исключает этические нормы «благородного мужа» [13]. Многогранность «*ли*» заставляет современных переводчиков искать контекстуальные эквиваленты («*норма», «знание*»), но отсутствие единого термина, вплоть до использования трёх разных вариантов в одном тексте (А.А. Барбаков), препятствует формированию целостного понимания данной конфуцианской категории [18].

Проблема, по мнению Л.С. Переломова, заключается в том, что многозначность китайских иероглифов ведёт к неоднозначности их прочтения и, как следствие, к различным интерпретациям переводчиками. Комментарии к терминам при этом не могут в полной мере помочь читателю. Наглядным примером данной трудности является иероглиф «дэ», интерпретации которого отражены в табл. 3.

В конфуцианской системе такие добродетели, как *«жэнь», «и», «ли» и «чжи»,* входят в содержание термина «*дэ*», выступая по отношению к нему как подчиненные категории.

Попробуем сопоставить три перевода, стремясь выявить, как различные специалисты подходят к его трактовке:

*Философ сказал: «Если руководить народом посредством законов и поддерживать порядок посредством наказаний, то хотя он и будет стараться избегать их, но у него не будет чувства стыда; если же руководить им посредством **добродетели** и поддерживать в нем порядок при помощи церемоний, то у него будет чувство стыда, и он будет исправляться»* [3].

К примеру, А.А. Барбаков интерпретирует «*дэ*» как средство государственного управления, доступное правителям [18]. Согласно его позиции, лишь обладая соответствующими добродетелями, он может способствовать нравственному совершенствованию народа и эффективно управлять страной. Выбор слова «*добродетель*» (по С.И. Ожегову, «в полной мере положительные нравственные качества человека» [2, с. 169]) верно передаёт суть понятия:

Таблица 3

Основные подходы к пониманию слова «дэ», представленные различными переводчиками

| Имя переводчика | Трактовка «дэ» |
|---|---|
| В.П. Васильев | добродетель |
| П.С. Попов | добродетель |
| В.М. Алексеев | достоинство |
| Н.И. Конрад | мораль, нравственность |
| Л.Д. Позднеева | – |
| В.А. Кривцов | моральная сила дэ |
| А.М. Карапетьянц | добродетель |
| И. И. Семененко | добродетель, дэ (1998) |
| Л.И. Головачёва | добродетель |
| В.В. Малявин | добродетель |
| Л.С. Переломов | добродетель |
| А.С. Мартынов | дэ |
| А.Е. Лутьянов | дэ |

*Учитель сказал: Если осуществлять Дао (правление) посредством политических мер, наводить порядок посредством наказаний, народ станет уклоняться от ответственности и не будет испытывать стыда. Если осуществлять Дао (правление) посредством **Дэ**, наводить порядок посредством ритуала, народ не только будет знать стыд, но и исправится* [10].

Использование фонетического перевода связано с потерей исходного смысла понятия, как это было сделано в работе А.Е. Лукьяновой. Это происходит в тех случаях, когда читатель сталкивается с ним впервые или не обладает соответствующими фоновыми знаниями.

**Роль субъективного фактора в русскоязычном переводе конфуцианских идей**

Качество перевода, определяемое как профессиональная компетенция специалиста (языковые навыки, опыт работы в похожей сфере), так и его умение выявлять и передавать культурные смыслы, зависит от индивидуального восприятия [11, с. 156]. Особенно это значимо при работе с классическими текстами, такими как «Лунь юй», где для достижения точности необходимы дополнительные меры: написание комментариев и сравнительный анализ существующих переводов. Например, различия в интерпретации понятия «*джи*» показывают, насколько адекватность перевода зависит от глубины понимания контекста.

*子曰：“**吾有知乎哉？无知也**。有鄙夫问于我，空空如也，我叩其两端而竭焉。”（子罕，七）*

*Конфуций сказал: «**Есть ли у меня знание? Нет, я не имею его**...* [3].

*Учитель сказал: **Обладаю ли я знаниями? Нет, [я знаю мало]**…* [8].

Исторические ограничения XIX века, такие как нехватка тематических словарей, вынудили В.П. Васильева применить буквализм, что привело к нивелированию скромности Конфуция в переводе фразы «*джи*» («*я не имею [знаний]*») [12, с. 89]. В отличие от этого, Л.С. Переломов опирается на исследования Ян Бо-цзюня, а также обширный текстологический корпус, в связи с чем на страницах книги можно встретить такое высказывание, как «*я знаю мало*»/知之甚少» [10]. Трактовка, подкрепленная сноской об ограниченности познания, точнее передает своеобразие конфуцианской этики.

Вариативность в переводах часто проистекает из различий в профессиональной идентичности специалистов, которая формирует их цели и, соответственно, методы работы с культурными образами. Возникает проблема, отмеченная Л.С. Переломовым: «При переводе суждения большие затруднения вызывают термины, описывающие повозку» [10, с. 315]. Следовательно, выбор конкретного переводческого стратегии является прямым следствием изначальной установки переводчика. Например,

*子曰：“人而无信，不知其可也。**大车无輗（ní），小车无軏（yuè）**，其何以行之哉？”（为政·二十二）*

В древних текстах «*да чэ*» (что переводится как «*большая повозка*») обозначала колесницу, запряжённую волами. Управляли такой повозкой с помощью поперечной балки – «*гуй*», закреплённой на переднем конце дышла и имевшей подвижные оси на обоих концах [13]. Поэтому выражение «*сяочэ у гуй*» («*малая повозка без гуя*») отсылает к конской упряжке, где «*гуй*» является крепёжным элементом (например, штифт, гвоздь), соединявшим дышло с поперечной балкой.

*Философ сказал: «Я не думаю, чтобы неискренний человек был годен к чему-либо. Каким образом может двигаться **большая телега** без перекладины для постромок или малая телега без **ярма**?»* [3].

*Учитель сказал: «Не знаю, возможно ли такое, чтобы у человека не было **чести**. Это подобно тому, как **у большой повозки** нет конца дышла, удерживающего ярмо перекладину, а у малой повозки нет шкворня, соединяющего ярмо с перекладиной. **Смогут ли они двигаться**?»* [8].

В рассматриваемом контексте «*телега*» является четырехколесной грузовой повозкой, которая запрягается лошадьми или другими тягловыми животными, такими как мулы, волы и буйволы [2, с. 793]. Поэтому переводческое понимание «*чэ*» не соответствует образу «*дачэ*» (большой повозки) доханьской эпохи.

Чтобы преодолеть терминологическое несоответствие между исходным понятием (двухколёсная повозка на воловьей тяге) и русским аналогом «телега» (четырехколесное конное средство передвижения), переводчик прибегает к обобщающему термину «*повозка*». Его значение отмечено в словаре С.И. Ожегова: «транспортное средство с мускульной тягой» [2, с. 793]. Л.С. Переломов, используя сравнительный анализ русских и английских версий перевода, снижает риск субъективного искажения культурных концептов [10]. Такой подход, включающий поиск контекстуальных соответствий (например, перевод «*да чэ*» общим словом «*повозка*»), сближает интерпретацию переводчика с авторским замыслом. В случае отсутствия прямых эквивалентов применяются либо знакомые целевой культуре аналоги, либо гиперонимы, что обеспечивает соответствие ожиданиям и картине мира читателя.

Данный подход обеспечил сохранение смыслового ядра понятия. Как отмечает Хоу Минь, когнитивная система переводчика включает дискурсивные паттерны и экстралингвистическую информацию [14, с. 148]. Следовательно, ее формирование связано с решением герменевтических задач, таких как устранение лексической неоднозначности и восполнение культурного контекста.

Процесс перевода требует максимального сближения картин мира переводчика и автора исходного текста. Точность интерпретации напрямую зависит от способности преодолеть когнитивный разрыв между ними. Эта задача особенно значима, поскольку оригинальное произведение рождается из уникального опыта создателя. Соответственно, залогом качественного перевода является точная интерпретация смыслов исходного текста. Особую сложность представляют классические китайские тексты, для которых характерна смысловая насыщенность и полисемия, как, например, в «Лунь юй». Отдельной переводческой проблемой является высокая частотность числительных, где лидирующую позицию по упоминаниям занимает число «три», что представлено в табл. 4.

Таблица 4

Степень употребления числовых лексем в «Лунь юй»

| Числительное | Частота употребления |
|---|---|
| 一 | 33 |
| 二 | 14 |
| 三 | 70 |
| 四 | 17 |
| 五 | 15 |
| 六 | 7 |
| 七 | 5 |
| 八 | 2 |
| 九 | 5 |
| 十 | 18 |
| 百 | 16 |
| 千 | 5 |
| 万 | 2 |

Значение числа «*три*» неоднозначно и варьируется в зависимости от культурного контекста. В России, согласно наблюдениям Жон Цзе, эта цифра воспринимается как счастливая и наделяется особым сакральным смыслом [3, с. 48]. В китайской традиции «三» («*три*») также обладает богатой семантикой. В одном из своих значений число служит для обозначения множества, большого количества. К примеру,

*齐人归女乐，季桓子受之，**三日**不朝，孔子行。（微子，四）*

*Циские люди повергли (т. е. прислали) женскую музыку. Цзы-хуань-цзы принял; (и увлекся так, что) **три дня** не было представления ко двору – Конфуций ушел (отказался от службы)* [1].

При анализе перевода данного фрагмента внимание читателя обращено на применение дословного метода, в рамках которого конструкции с числительными передаются без семантической адаптации. Так, выражение «三日不朝» («*три дня не являться на служебные приемы*») переведено буквально как «*три дня*». Однако такой подход не учитывает, что в оригинале раза может носить идиоматический характер и означать систематическое пренебрежение обязанностями.

Описанная ситуация касается правителя царства Лу, забросившего государственные дела, что и побудило Конфуция покинуть царство. Более удачным, с художественной точки зрения, представляется вариант «*ежедневно не заниматься делами*», который характеризует легкомысленность правителя.

Еще один пример представлен ниже.

*子在齐闻《韶》，**三月**不知肉味。曰：“不图为乐之至于斯也。（述而，十四）*

*Философ во время пребывания в Ци, услышав музыку Шао (Шуня), в течение 3-х месяцев не находил вкуса в мясе, говоря, что он не ожидал, чтобы эта музыка была в такой степени очаровательна* [3].

Данный пример вновь демонстрирует ограничения дословного метода перевода. Оригинальный отрывок передаёт глубокое впечатление Конфуция от музыки «Шао», которую он описывает как не способную выходить из головы на протяжении трех дней. Однако перевод фразы «三月» как «*в течение трёх месяцев*» не передает этой эмоциональной интенсивности. Для адекватной передачи требуются языковые средства, обозначающие длительное, незавершённое действие. Этот случай подтверждает, что результат перевода напрямую зависит от содержания исходного материала. Переводчик, выступая первым и самым вдумчивым читателем, обязан проводить глубокий анализ текста, учитывая его исторический контекст, чтобы точно понять авторский замысел и избежать ошибок, вызванных поверхностной интерпретацией. В будущем рекомендуется прибегнуть к использованию глаголов с пролонгированным значением.

**Выбор наиболее подходящего переводческого решения**

«Лунь юй», классический памятник древнекитайской мысли, представляет собой свод афористических высказываний Конфуция и его последователей. Текст сохранился в своей канонической форме на вэньяне, литературном языке той эпохи; на нём же составлены и основные комментаторские труды (такие как сводки Чжу Си и Ян Бо-цзюня). Потому процесс перевода произведения на русский является двухступенчатым: сначала на первом этапе происходит переложение с вэньяня на современный китайский, далее предложения транслируются на русский язык.

Поэтому для глубокого понимания текста переводчику приходится обращаться к корпусу дополнительных толкований, однако их интерпретация в российской научной среде не всегда однозначна. Кроме того, корректность осмысления этих самых комментариев служит критическим фактором для качества конечного результата. Отдельную трудность составляет семантика числа «*три*», которое во многих контекстах «Лунь юй» означает идею множественности или частого повторения («*много*», «*неоднократно*»).

*色斯举矣，翔而后集。曰："山梁雌雉，时哉时哉！"子路共之，**三嗅而作**。（乡党，二十七）。*

*... **(но Конфуций) трижды понюхал** (этого супу;* по другим*: гаркнул) и встал (*букв.*: сделал)* [1].

*Цзылу **вспугнул их,** они быстро **кивнули головками** и снова взлетели* [10].

***Цзы Лу хлопнул в ладоши, они поднялись и улетели»*** [15].

В своём комментарии к «Лунь юй» Чжу Си приводит три различных толкования. Первое принадлежит Син Бай и звучит следующим образом: «*трижды вдыхать его аромат и вставать*». Второе определение, принадлежащее Чжоу, раскрывается в следующем высказывании: «*в слове „унюхать" (嗅) используется значение „крякать", что относится к звуку фазана*». Третье толкование, предложенное Лю Пинцзюнем, гласит: «*унюхать – это древнее произношение слова „гуй", что означает „расправить крылья"*» [20].

После рассмотрения этих трёх интерпретаций Чжу Си отмечает: «*Что касается двух последних толкований, то вместе они должны иметь значение „поднять руки в знак приветствия"*» [19]. Это вполне логично. Независимо от того, трактуется ли это как «*крик фазана*» или как «*расправление крыльев*», субъект действия в обоих случаях – фазан, а не Конфуций. «*Поднять руки в знак приветствия*» означает не «*подавать*», не «*ловить*», а именно делать поклон. Это позволяет выявить их внутреннюю логику: Цзылу делает поклон, и фазан спокойно улетает, не испытывая беспокойства.

Разбирая противоречия в толкованиях одного из эпизодов «Лунь юй», Чжу Си указывал на фрагментарность и неоднозначность ранних трактовок, что вело к искажению смысла [19]. Ян Бо-цзюнь в своём комментарии «Лунь юй и чжу» провёл работу по обобщению существующих точек зрения и предложил наиболее связное объяснение сцены: Конфуций, поравнявшись с фазанами, вспугнул их; после его реплики о «своевременности» птиц Цзылу ответил почтительным поклоном, затем фазаны улетели [16].

В историографии комментариев сформировались три основных подхода к этому отрывку. Первый концентрируется на действии Конфуция, тогда как второй и третий смещают фокус на поведение фазана. Наиболее спорной является третья версия, интерпретирующая фразу 子路共之 как «*хлопнул в ладоши*», что полностью игнорирует культурный контекст эпохи. Толкование Ян Бо-цзюня, в котором 共之 понимается как ритуальный поклон, опирается на исторические свидетельства о подобных этикетных жестах [16].

Исходя из вышесказанного, отметим, что ранние версии приписывали ключевое действие Конфуцию, тогда как переводы XX века и более поздние всё чаще связывают его с фазаном. В нынешние дни переводчики стремятся следовать интерпретации Ян Бо-цзюня.

Отдельно следует отметить лингвокультурную проблему: некоторые русские лексические единицы с табуированной семантикой могут иметь омонимичные соответствия в китайском языке с абсолютно нейтральным значением. Перевод подобных случаев требует предельной внимательности во избежание непреднамеренных двусмысленностей. К примеру,

*子曰："回也其心三月不违仁，其余则日月至焉而已矣。"（雍也，五*

*Конфуций сказал: «(Что касается моего ученика Янь) **Хоя**, …* [1].

*Учитель сказал: – О, **Хуэй!** ...* [10].

Фонетическая транскрипция китайских имён и топонимов иногда созвучна русской лексикой из-за культурных различий. Как отмечает Чжао Вэй, незнание табуированных слов провоцирует межкультурные конфликты. Для предотвращения двусмысленности переводчики добавляют гласные, исключая непристойные ассоциации.

Таким образом, во-первых, была выявлена смена переводческих стратегий в XX веке: специалисты активно использовали множество образов для передачи многозначности иероглифов. Это углубляло понимание понятий, но затрудняло коммуникацию из-за терминологической пестроты и размывания смысла. Современная практика тяготеет к унификации терминов для значений со схожими коннотациями, сохраняя при этом разные образы для принципиально различных смыслов. Такой подход позволяет сохранить многогранность оригинала, обеспечивая при этом понятность ключевых культурных идей для читателя.

Во-вторых, перевод «Лунь юй» сталкивается с беззэквивалентностью ключевых понятий («жэнь», «ли», «дэ»). Наблюдается эволюция подходов переводчиков: от калькирования («человеколюбие») и европеизмов («гуманизм») к поиску многогранных аналогов («человечность»). В зависимости от контекста и интерпретации каждый из них по-разному трактовал действия персонажей. Были охарактеризованы главные трудности, с которыми столкнулись специалисты: культурный разрыв (ритуалы, этика), субъективность переводчика, омонимия, потеря коннотаций вэньяня (числа, идиомы). Успех зависит от глубины анализа контекста, комментариев (Ян Бо-цзюнь) и сведения к минимуму субъективных искажений для точной передачи конфуцианской мысли.

В-третьих, перспективным направлением данной темы видится углубление в цифровые методы анализа переводов. В таком контексте можно перейти к анализу детальных электронных корпусов, сопоставляющих различные переводы «Лунь юй» с оригиналом и ключевыми комментариями, что позволит алгоритмизировать выявление закономерностей искажений.

В-четвертых, статья предназначена для специалистов в области переводоведения, межкультурной коммуникации и китаеведения. Практическую пользу извлекут переводчики-профессионалы, работающие с философскими и историческими текстами, а также редакторы подобных изданий. Материал будет актуален для преподавателей и студентов-филологов, изучающих теорию и практику перевода, проблемы беззэквивалентности и лингвокультурологии.

Библиографический список


1. Ан Д. *Толкование «Лунь юй»*. Пекин: Чжунхуа шуцзюй, 2010.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ОАО Типография Новости, 2010.
3. Цзе Ж. Цифры – особый способ культурной памяти – в поэтическом мире Цветаевой. *Китайское обучение русскому языку*. 2002; № 3: 48.
4. Карапетьянц А.М. *У истоков китайской словесности: собрание трудов*. Москва: Восточная литература, 2010.
5. Попов П.С. *Суждения и беседы*. Москва: ООО Издательство Эксмо, 2016.
6. Си Ч. *Комментарии к Четверокнижию*. Шанхай: Древние книги, 2006.
7. Лукьянов А.Е. *Древнекитайская философия*. Москва: ИДВ РАН, 2017.
8. Семененко И.И. *Конфуций: Изречения*. Москва: Издательство АСТ, 2006.
9. Мамедова Ч.Д. Понятие любви в философии Артура Шопенгауэра и Конфуция: «Агапе» и «Жэнь». *Бакинский государственный университет*. 2014; № 91: 290–292.
10. Переломов Л.С. *Конфуций: Лунь Юй*. Москва: Восточная литература РАН, 1998.
11. Тарнаева Л.П. Когнитивная парадигма и современное переводоведение. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2008; № 21: 156.
12. Васильев В.П. *Перевод и примечания к Лунь-Юй*. Санкт-Петербург: печатня А. Григорьева, 1868.
13. Кривцов В.А. *Беседы и суждения Конфуция*. Санкт-Петербург: Терция, 2001.
14. Хоу М. *Исследование языка и перевода в условиях когнитивного порога*. Пекин: Китайское социальное издательство, 2012.
15. Вэй Ч., Цзе Ж. *Исследование русского сленга*. Харбин: Народное издательство Хэйлунцзян, 2000.
16. Ян Б. *Лунь юй с комментариями: издание в упрощённой форме*. Пекин: Чжунхуа шуцзюй, 2011.
17. Мартынов А.С. *Конфуцианство. Лунь Юй*. Санкт-Петербург: Петербургское Востоковедение, 2001.
18. Барбаков А.А. Гуманизм и гуманность. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2012; № 11:46.
19. Си Ч. *Комментарии к Четверокнижию*. Шанхай: Древние книги, 2006.
20. Си Ч. *«Луньюй цзичжу» (Комментарии к «Луньюю»)*. Цзинань: Цилу шушэ, 1992.

References

1. An D. *Tolkovanie «Lun' yuj»*. Pekin: Chzhunhua shuczyuj, 2010.
2. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: OAO Tipografiya Novosti, 2010.
3. Cze Zh. Cifry – osobyj sposob kul'turnoj pamyati – v po`eticheskom mire Cvetaevoj. *Kitajskoe obuchenie russkomu yazyku*. 2002; № 3: 48.
4. Karapet'yanc A.M. *U istokov kitajskoj slovesnosti: sobranie trudov*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2010.
5. Popov P.S. *Suzhdeniya i besedy*. Moskva: OOO Izdatel'stvo `Eksmo, 2016.
6. Si Ch. *Kommentarii k Chetveroknizhiyu*. Shanhaj: Drevnie knigi, 2006.
7. Luk'yanov A.E. *Drevnekitajskaya filosofiya*. Moskva: IDV RAN, 2017.
8. Semenenko I.I. *Konfucij: Izrecheniya*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2006.
9. Mamedova Ch.D. Ponyatie lyubvi v filosofii Artura Shopengau`era i Konfuciya: «Agape» i «Zh`en'». *Bakinskij gosudarstvennyj universitet*. 2014; № 91: 290-292.
10. Perelomov L.S. *Konfucij: Lun' Yuj*. Moskva: Vostochnaya literatura RAN, 1998.
11. Tarnaeva L.P. Kognitivnaya paradigma i sovremennoe perevodovedenie. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; № 21: 156.
12. Vasil'ev V.P. *Perevod i primechaniya k Lun'-Yuj*. Sankt-Peterburg: pechatnya A. Grigor'eva, 1868.
13. Krivcov V.A. *Besedy i suzhdeniya Konfuciya*. Sankt-Peterburg: Terciya, 2001.
14. Hou M. *Issledovanie yazyka i perevoda v usloviyah kognitivnogo poroga*. Pekin: Kitajskoe social'noe izdatel'stvo, 2012.
15. V`ej Ch., Cze Zh. *Issledovanie russkogo slenga*. Harbin: Narodnoe izdatel'stvo H`ejlunczyan, 2000.
16. Yan B. *Lun' yuj s kommentariyami: izdanie v uproschennoj forme*. Pekin: Chzhunhua shuczyuj, 2011.
17. Martynov A.S. *Konfucianstvo. Lun' Yuj*. Sankt-Peterburg: Peterburgskoe Vostokovedenie, 2001.
18. Barbakov A.A. Gumanizm i gumannost'. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 2012; № 11:46.
19. Si Ch. *Kommentarii k Chetveroknizhiyu*. Shanhaj: Drevnie knigi, 2006.
20. Si Ch. *«Lun'yuj czichzhu» (Kommentarii k «Lun'yuyu»)*. Czinan': Cilu shush`e, 1992.

*Статья поступила в редакцию 12.02.26*

УДК 81'367.7:81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-442-445

***Burdaeva T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volga State Transport University (Samara, Russia), E-mail: t-burdaeva@mail.ru*

**THE CATEGORY OF CONSEQUENCE IN GERMAN SCIENTIFIC AND TECHNICAL DISCOURSE FROM THE POSITION OF A COGNITIVE APPROACH.** The article studies a concept of consequence in German scientific and technical discourse. The study is based on complex sentences with consequential clauses, selected from original German professional (railway) journals. The main aim of the research is to show how mental images are represented in linguistic structures. A cognitive approach plays a key role, allowing us to study the mechanisms of conceptualizing cause-and-effect relationships in German and helping to explain the choice of a particular syntactic model depending on the native speaker's communicative situation and the type of discourse. The primary research method utilizes cognitive-pragmatic situational modeling, which identifies and systematizes cognitive-pragmatic situations expressed in complex sentences with subordinate clauses of consequence. The factuality / hypotheticality factor allows to differentiate between types of cognitive-pragmatic situations such as actual consequence, possible outcome, and expected outcome.

*Key words:* **complex sentence, subordinate clause of consequence, cognitive-pragmatic situation, scientific and technical discourse**

***Т.В. Бурдаева**, канд. филол. наук, доц., Приволжский государственный университет путей сообщения, г. Самара, E-mail: t-burdaeva@mail.ru*

# КАТЕГОРИЯ СЛЕДСТВИЯ В НЕМЕЦКОМ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ С ПОЗИЦИИ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена рассмотрению категории следствия в немецком научно-техническом дискурсе. Исследование выполнено на материале сложноподчиненных предложений с придаточными следствия, отобранных из оригинальных немецких профессиональных журналов железнодорожной тематики. Основная задача исследования – показать, как мысленные образы репрезентируются в языковых структурах. Важную роль играет когнитивный подход, который позволяет изучить механизмы концептуализации причинно-следственных связей в немецком языке, а также помогает объяснить выбор той или иной синтаксической модели в зависимости от коммуникативного намерения носителя языка и типа дискурса. В качестве главного метода исследования используется метод когнитивно-прагматического ситуативного моделирования, на основе которого выявляются и систематизируются когнитивно-прагматические ситуации, выраженные в сложноподчиненных предложениях с придаточными следствия. Критерий фактичности/гипотетичности позволил дифференцировать такие типы когнитивно-прагматических ситуаций, как реальное следствие, возможный результат и предполагаемый результат.

*Ключевые слова:* **сложноподчиненное предложение, придаточное следствия, когнитивно-прагматическая ситуация, научно-технический дискурс**

Категория следствия является фундаментальной для человеческого мышления: познание мира невозможно без установления причинно-следственных связей. В этом плане научно-технический дискурс характеризуется предельной требовательностью к точности и однозначности репрезентации этих связей, поскольку от адекватной интерпретации причины и следствия зависит безопасность технологических процессов, эффективность инженерных решений и достоверность научного знания. Строгая иерархичность изложения, свойственная научно-техническому дискурсу, способствует тому, что следствие выступает не просто хронологическим продолжением, а логическим выводом, обоснованием или доказательством. Это предъявляет жесткие требования к языковым средствам выражения следствия, которые должны минимизировать двусмысленность и точно маркировать степень логической обусловленности одного явления другим. Наиболее репрезентативной синтаксической моделью для выражения исследуемой категории в немецком научно-техническом дискурсе является сложноподчиненное предложение с придаточным следствия. Оно позволяет представить следствие не как случайное или наблюдаемое постфактум событие, а как имплицитно заложенное в описанном процессе свойство, что соответствует общей интенции научной речи к объективации знания.

В языке категория следствия получает сложную и неоднозначную репрезентацию. Долгое время в германистике доминировал структурно-семантический подход, который описывал, как построены предложения со значением следствия (порядок слов, союзы, типы придаточных) [1; 2; 3]. Однако синтаксис предоставляет лишь набор инструментов, но не объясняет мотивацию выбора. Когнитивная парадигма, с точки зрения которой мы предлагаем рассматривать категорию следствия в данной работе, позволяет сместить фокус с формы на концептуализацию.

Категория следствия образует неразрывное единство с категорией причины, следствие логически предполагает наличие причины. Тем не менее объектом анализа в настоящей работе выступает СПП с придаточным следствия как автономная лингвистическая единица. Выделение консекутивных придаточных в отдельную от каузальных группу не разрушает логико-философской целостности причинно-следственных отношений, поскольку, во-первых, анализ учитывает их пермутацию, а во-вторых, познание единого целого требует предварительного разложения на составные элементы – причину и следствие [2, с. 5].

Обращение только к одной категории дихотомии «причина – следствие» продиктовано не только целью сужения темы исследования, не только тем, что причина многократно служила предметом пристального изучения [4–8], но и принципиальным различием в когнитивных механизмах репрезентации причины и следствия, а также особой дискурсивной нагрузкой консекутивных конструкций в научно-техническом дискурсе. Если каузальные предложения, как правило, обращены к ретроспективе и служат для локального пояснения фактов, то придаточные следствия ориентированы на выведение нового знания, прогнозирование результатов и оформление логических выводов, что определяет необходимость их самостоятельного анализа.

Таким образом, актуальность работы обусловлена необходимостью интеграции когнитивного и прагматического подходов к анализу консекутивных конструкций, недостаточной изученностью категории следствия в немецком научно-техническом дискурсе и потребностью в создании типологии, учитывающей

не только формальные, но и содержательные (концептуальные, модальные, дискурсивные) характеристики данных единиц.

Цель исследования ориентирована на выявление и систематизацию когнитивно-прагматических особенностей репрезентации категории следствия в немецком научно-техническом дискурсе на материале сложноподчиненных предложений с придаточными следствия. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Проанализировать существующие подходы к изучению категории следствия в лингвистике и определить теоретико-методологическую базу исследования в рамках когнитивно-прагматической парадигмы.

2. Разработать методику когнитивно-прагматического ситуативного моделирования применительно к анализу сложноподчиненных предложений с придаточными следствия.

3. Выявить и описать когнитивно-прагматические ситуации в СПП с придаточными следствия, функционирующих в немецком научно-техническом дискурсе.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые категория следствия в немецком языке исследуется не в традиционном структурно-семантическом, а в когнитивно-прагматическом аспекте с акцентом на способы концептуализации связи «основание – следствие» и их обусловленность коммуникативными задачами. На материале текстов железнодорожной отрасли, ранее не привлекавшихся к системному анализу категории следствия, выявлена таксономия когнитивно-прагматических ситуаций, обозначаемых СПП с придаточными следствия.

Теоретическая значимость результатов исследования определяется тем, что оно расширяет представление о способах концептуализации причинно-следственных связей в языке, вводит дифференциацию типов следствия (фактическое, деонтическое, потенциальное, ирреальное) как различных когнитивных моделей осмысления результативности.

Практическая значимость результатов исследования обусловлена возможностью их использования в курсах теоретической грамматики немецкого языка, в лекциях и на семинарских занятиях по когнитивной лингвистике, а также на практических занятиях немецкого языка для углубленного изучения синтаксических средств выражения причинно-следственных связей.

В немецком языке иконическим способом связи (обладающим наибольшей степенью грамматикализации и частотности) в СПП с придаточным следствия является союз *so dass* и его вариант (*so*) *dass*, которые служат для непосредственного введения придаточного. В зависимости от дистрибуции коррелята *so* и его синтаксической соотнесенности выделяются несколько вариантов реализации данной модели [1, с. 110–111]:

1. **Вариант с коррелятом *so* (*so… dass*).** В данной конструкции на первый план выступает значение степени качества и следствия. Придаточное предложение обнаруживает синтаксическую зависимость не от глагольного сказуемого в целом, а от адъективного или адвербиального компонента, маркированного коррелятом *so*. В научно-техническом дискурсе примеры варианта модели с коррелятом *so* не были обнаружены.

2. **Вариант с союзом *dass***. В случаях, когда коррелят *so* отсутствует, а придаточное тяготеет к глаголу-сказуемому, доминирующим становится значение интенсивности действия.

*(1) Dieses Prinzip wird hier zur Bewertung der Bedienerfunktionalität in der Weise adaptiert,* ***dass*** *das Bedienerverhalten im laufenden Betrieb erfasst und zur Auswertung grafisch dargestellt wird* [9, с. 41]. / *В данном случае этот принцип адаптирован для оценки функциональности оператора таким образом, что поведение оператора во время работы регистрируется и графически отображается для анализа.*

**3. Вариант с союзом** *so dass (sodass)*. Здесь при наиболее тесной спаянности компонентов на первый план выходит собственно значение следствия. Главное предложение в таких конструкциях утрачивает семантическую самодостаточность и характеризуется как структурно и семантически несамостоятельное (синсемантичное), что свидетельствует о высокой степени интеграции частей в единый причинно-следственный комплекс. Примеры третьего варианта доминируют в нашем материале исследования:

*(2) Gleichzeitig ist der Algorithmus zur Hashwertbildung offengelegt,* ***sodass*** *eine Reproduzierbarkeit des Hashwertes durch weitere Programme in der Prozesskette /…/ gegeben ist* [10, с. 38]. / *Одновременно раскрывается алгоритм генерации хеш-значения, позволяющий воспроизводить это хеш-значение другими программами в цепочке процессов /…/.*

Структурно-семантическая классификация сложноподчиненных предложений с придаточными следствия, предложенная Е.В. Гулыгой, не отражает в полной мере понимание категории следствия, поскольку остается в рамках формально-грамматической парадигмы, описывая преимущественно внешние синтаксические признаки – типы союзов, позицию придаточного, характер корреляции. Данный подход, будучи ценным для систематизации языкового материала, не позволяет проникнуть в глубинные механизмы концептуализации причинно-следственных связей и не объясняет, почему носитель языка выбирает ту или иную синтаксическую модель в зависимости от коммуникативной интенции и типа дискурса. В этой связи необходимо обратиться к когнитивному подходу, который рассматривает языковые структуры как отражение мыслительных процессов и позволяет выявить, каким образом консекутивные конструкции репрезентируют различные способы осмысления результативности – от неразрывной слитности действия и следствия до автономного логического вывода.

Главным методом исследования выступает метод когнитивно-прагматического ситуативного моделирования, который предполагает систематизацию когнитивно-прагматических ситуаций, выраженных в предложении. Под когнитивно-прагматической ситуацией понимается «конструктивная когнитивно-семантическая единица, в которой типизируются способы представления связей объектов мысленного отражения с их языковым выражением в соответствии с задачами, определяемыми коммуникативным регистром» [11, с. 51]. **Когнитивное** в данной модели определяется как совокупность ментальных структур и операций, обеспечивающих концептуализацию и категоризацию внеязыковой действительности, в частности, осмысление связи между ситуацией-основанием и ситуацией-следствием как определенного типа зависимости (фактической, гипотетической, необходимой, возможной и т. д.). Когнитивный компонент отвечает на вопрос, как говорящий мыслит связь событий: как неразрывное продолжение действия, как логический вывод, как необходимость, как ирреальное предположение. Прагматика понимается как совокупность факторов, обусловленных коммуникативной интенцией говорящего, условиями дискурса и ориентацией на адресата. Прагматический компонент определяет, зачем и с какой целью говорящий выбирает ту или иную консекутивную конструкцию – для констатации объективного результата, для обоснования требования, для критического анализа существующей практики, для смягчения категоричности вывода и т.п.

Интеграция когнитивного и прагматического аспектов в едином методе ситуативного моделирования позволяет рассматривать сложноподчиненное предложение с придаточным следствия не как изолированную синтаксическую единицу, а как **языковую репрезентацию целостной когнитивно-прагматической ситуации**, в которой способ концептуализации причинно-следственной связи мотивирован коммуникативными задачами говорящего и спецификой дискурса.

В ходе анализа СПП с придаточными следствия с позиции когнитивного подхода было установлено, что основным критерием таксономии становится фактичность или гипотетичность, то есть реальное следствие или возможный (предполагаемый, прогнозируемый) результат. Данный критерий отражает фундаментальное различие в способах концептуализации причинно-следственных связей. В одном случае следствие мыслится как объективно наступившее, неотъемлемо вытекающее из обозначенной в главной части ситуации, в другом – как потенциальное, мыслимое, предполагаемое, но не обязательно реализованное в действительности. Соответственно, нами были выделены три типа когнитивно-прагматических ситуаций, выражающих категорию следствия в СПП рассматриваемого типа:

**А. Реальное следствие (фактический результат).** Этот тип ситуаций связан с употреблением предиката придаточной части в индикативе, поскольку следствие мыслится как объективно наступившее, наблюдаемое или констатируемое событие. Индикатив выступает здесь грамматическим маркером фактичности – уверенности говорящего в том, что обозначаемый результат действительно имел место или имеет место:

*(3) Darüber hinaus wurden Wege aufgezeigt, wie die Plattform an DB-Interne Systeme angebunden werden kann,* ***sodass*** *diese zu jeder Zeit über den aktuellen Datenstand verfügt* [12, с. 46]. / *Кроме того, были продемонстрированы способы подключения платформы к внутренним системам компании «Немецкие железные дороги», чтобы она всегда имела доступ к самым актуальным данным.*

В (3) главной части содержится модальный глагол *können*, что указывает на гипотетичность основного действия (*подключение платформы* – не свершившийся факт, а только показанная возможность). Следовало бы ожидать, что гипотетичность распространится и на следствие. Однако союз *sodass* (особенно в слитном написании, характерном для научно-технического стиля) маркирует следствие как объективно вытекающее из события главной части, при этом с высокой степенью неизбежности. Здесь мы наблюдаем концептуальный сдвиг: гипотетичность основания (показана возможность подключения) не отменяет фактичности следствия в том смысле, что если подключение будет реализовано описанным способом, то наличие актуальных данных мыслится как гарантированный, неотвратимый результат. Следствие представлено не как возможное, а как имплицированное самой схемой подключения.

*(4) Die Bauteildicke von 8 cm entsprach dabei genau der des Pflasters bzw. der Werkstein,* ***so dass*** *das Verlegeplanum für beide Verfahren niveaugleich herzustellen war und sich so weitere Arbeitsgänge erübrigten* [13, с. 54].

В примере (4) предикаты в придаточном предложении, стоящие в индикативе (*war herzustellen, erübrigten*), маркируют сразу два следствия как **реально вытекающие** из описанной в главной части ситуации: техническое решение g прямое следствие g опосредованное следствие. Несмотря на наличие модального оттенка необходимости в конструкции *war herzustellen*, следствие не переводится в разряд гипотетических, поскольку необходимость здесь мыслится как объективное свойство ситуации, а не как предположение говорящего.

**Б. Возможный результат (гипотетический).** Этот тип ситуаций репрезентирует результат как мыслимый, возможный и связан с эпистемическим употреблением модального глагола *können* в придаточном предложении:

*(5) Ggf. bedingen neue Erkenntnisse in der Projektlaufzeit die iterative Wiederholung vorheriger Planungsschritte,* ***sodass*** *in der Praxis /…/ nicht von einer linearen bzw. sequenziellen Abarbeitung der einzelnen Aufgaben ausgegangen*

*werden kann* [14, с. 42]. / *Новые данные, полученные в ходе проекта, могут потребовать итеративного повторения предыдущих этапов планирования, это означает, что на практике линейная или последовательная обработка отдельных задач невозможна*.

В примере (5) представлен случай модальной асимметрии между главной и придаточной частями. Наречие *ggf.* (*gegebenenfalls*) вводит основание как гипотетическое: *Ggf. bedingen neue Erkenntnisse … die iterative Wiederholung*. Однако союз *sodass* вводит следствие, предикат которого (*kann ausgegangen werden*) стоит в индикативе, что маркирует вывод как фактический: *sodass /…/ nicht von einer linearen bzw. sequenziellen Abarbeitung /…/ ausgegangen werden kann*. Гипотетичность основания не отменяет логической необходимости следствия: связь между посылкой и выводом концептуализируется как объективно-необходимая, даже если сама посылка рассматривается как возможный, а не обязательный сценарий. Этот тип когнитивно-прагматических ситуаций можно определить как гипотетически обусловленное фактическое следствие – он отражает специфику научно-технического мышления, оперирующего вероятностными сценариями, но сохраняющего строгость логических выводов внутри каждого из них.

*(6) Hiermit kann eine Abstraktion der Software von der Hardware erreicht werden,* ***sodass*** *sich die Hardware unabhängig nach ihrem eigenen Lebenszyklus weiterentwickeln kann* [15, с. 46]. / *Это позволяет отделить программное обеспечение от аппаратного обеспечения, давая аппаратному обеспечению возможность развиваться независимо, в соответствии со своим собственным жизненным циклом*.

В примере (6) главная часть выражает возможность достижения абстракции, а придаточная – возможность независимого развития аппаратуры. Союз *sodass* маркирует здесь отношение каузации возможности: возможность Б (независимое развитие) концептуализируется как следствие реализации возможности А (достижение абстракции). Данный тип когнитивно-прагматических ситуаций, который можно обозначить как каузацию возможности, отражает специфику технического проектирования, оперирующего не только фактами, но и потенциальным состоянием системы и ее иерархической обусловленностью.

**В. Предполагаемый результат (необходимость).** Данный тип ситуации содержит обоснование требований и рекомендаций в научно-техническом дискурсе. Значение следствия маркируется модальным глаголом *müssen*:

*(7) Der Fachkräftemangel in zentralen Bahnberufen, wie z.B. Triebfahrzeugführer (Tf), stellt die Betreiber vor hohe Herausforderungen,* ***sodass*** *die wertvollen Ressourcen der Tf effektiv eingesetzt werden müssen* [16, с. 40]. / *Нехватка квалифицированных работников в ключевых железнодорожных профессиях, таких как машинисты поездов, создает серьезные проблемы для операторов, а это означает, что ценные ресурсы машинистов поездов должны использоваться эффективно*.

В примере (7) союз *sodass* вводит не фактическое событие и не возможность, а **деонтическую необходимость**. В главном предложении представлен объективный факт (кадровый дефицит создает проблемы), который фиксируется предикатом в презенсе индикативе (*stellt*), а придаточная часть содержит требование или рекомендацию (необходимость эффективного использования ресурсов), что выражается модальным глаголом *müssen, стоящем также в презенсе индикативе*. Союз *sodass* связывает здесь фактическую посылку с нормативным выводом, обосновывая требование как логическое следствие сложившейся ситуации. Ситуация, выявляемая в этом примере, может быть обозначена также как деонтическое следствие, свойственное научно-техническому дискурсу.

*(8) Einige der in Dispositionskonzepten als für außerplanmäßige Zugwenden verfügbar unterstellten Abstellgleise gehören dabei der Produktkategorie „Abstellung" an [6],* ***sodass*** *deren tatsächliche Nutzbarkeit für außerplanmäßige Zugwenden zum benötigten Zeitpunkt jeweils gesondert geprüft werden müsste* [17, с. 53]. / *Некоторые из подъездных путей, которые, как предполагается, доступны для незапланированных реверсов поездов, относятся в правилах регулирования движением к категории «Отстой (поезда)» [6], поэтому их фактическую пригодность для незапланированных реверсов поездов в требуемое время необходимо проверять отдельно в каждом конкретном случае.*

В примере (8) в главном предложении представлено истинное положение дел, описывающее подъездные пути и их готовность для незапланированных реверсов поездов, что маркируется предикатом в презенсе индикативе (*gehören an*). В придаточном предложении предикат, образованный с помощью модального глагола *müssen* в форме претерита конъюнктива II и инфинитива пассива *geprüft werden*, указывает на ирреальную необходимость, рекомендацию. Автор высказывает предостережение в сложившейся практике незапланированных реверсов поездов и ненавязчиво обращает внимание на необходимость регулярной проверки подъездных путей.

Проведенное в рамках настоящей статьи исследование показало, что поставленная цель достигнута – выявлены и систематизированы когнитивно-прагматические особенности репрезентации категории следствия в немецком научно-техническом дискурсе. Решение поставленных задач обеспечило всесторонний анализ изучаемого явления:

– проанализированы существующие подходы к изучению категории следствия в лингвистике (структурно-семантический, когнитивный, дискурсивный) и определены теоретические основания исследования в рамках когнитивно-прагматической парадигмы. Установлено, что традиционные классификации, фиксируя формальные типы конструкций, не объясняют когнитивных механизмов их порождения и прагматической мотивированности выбора;

– разработана и апробирована методика когнитивно-прагматического ситуативного моделирования применительно к анализу сложноподчиненных предложений с придаточными следствия, позволившая рассматривать их как языковые репрезентации категории следствия в немецком научно-техническом дискурсе;

– выявлены и описаны когнитивно-прагматические ситуации в СПП с придаточными следствия, функционирующих в немецком научно-техническом дискурсе. Критерий фактичности/гипотетичности позволил дифференцировать такие типы когнитивно-прагматических ситуаций, как реальное следствие, возможный результат и предполагаемый результат. При этом учитывались модальные характеристики предикатов и наклонение.

Перспективным представляется сопоставительный анализ категории следствия в немецком и русском научно-техническом дискурсах с целью выявления типологических сходств и различий в способах концептуализации результативных отношений и их языковой репрезентации. Интересным видится изучение эволюции средств выражения следствия в немецком научно-техническом дискурсе, в частности изменение частотности употребления различных типов конструкций, выражающих следствие, и их стилистической дифференциации. Перспективным является создание аннотированного корпуса консекутивных конструкций с последующим количественным анализом распределения различных типов следствия по жанрам и типам текстов научно-технического дискурса.

Библиографический список


1. Гулыга Е.В. *Теория сложноподчиненного предложения в современном немецком языке*. Москва: Высшая школа, 1971.
2. Орличенко Е.В. *Сложноподчиненные предложения с придаточным следствия в испанском и португальском языках*. Диссертация … кандидата филологических наук. Киев, 1984.
3. Шустер А.Г. *Категория следствия и средства ее реализации на разных ярусах синтаксиса в современном русском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Армавир, 2005.
4. Рыбакова И.Я. *Причинные конструкции современного русского литературного языка*. Диссертация … кандидата филологических наук. Ленинград, 1985.
5. Кострова О.А. *Продолженная синтаксическая форма в контактной коммуникации*. Самара: Издательство Саратовского университета, Самарский филиал, 1992.
6. Топорков П.Е. Предикативы в структуре сложноподчиненных предложений с придаточными причины и причинно-аргументирующими. *Вестник Вятского государственного университета*. 2013; № 2 (2): 29–32.
7. Гробицкая А.М. Актуализация причинно-следственных отношений в событийном газетном дискурсе. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 9. 2014; Выпуск 1: 124–130.
8. Бурдаева Т.В. Синтаксический концепт каузальности как способ выражения когерентно-когезионных отношений в железнодорожном тексте. *Теоретическая и прикладная лингвистика*. 2020; Выпуск 6, № 4: 16–28.
9. Pachl J. Ein Ansatz zur Bewertung der Bedienereffizienz in Stellwerken. *Eisenbahningenieur*. 2015; № 3: 40–43.
10. Wenzel B., Pechtold S. Planung von ETCS – Neue Aspekte und Erfahrungen am Beispiel VDE8. *Eisenbahningenieur*. 2015; № 3: 36–39.
11. Бурдаева Т.В. Когнитивно-прагматическое ситуативное моделирование сложноподчиненного предложения (на материале немецкого научного текста). *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2022; Выпуск 2: 50–63.
12. Schubert Ch., Ruch T., Werner S. Innovative Infrastruktur – Entwicklungen für die Zukunft der DB. *Eisenbahningenieur*. 2024; № 10: 42–46.
13. Beul B., Reh Th. Innovative Bahnsteigsanierung durch Textilbeton. *Eisenbahningenieur*. 2016; № 4: 52–54.
14. Schnieder L., von der Heide P. Konnektivität für den digitalen Bahnbetrieb im Nahverkehr. *Eisenbahningenieur*. 2024; № 10: 47–49.
15. Heine A., Marsch P., Rebstadt J. Die Migration der Leit- und Sicherungstechnik in ein modernes IT- und Cloud-System. *Signal + Draht*. 2025; № 11: 45–53.
16. Knitter O., Hey J., Scheel A., Schultz J., Voelz H. AutomatedTrain: Konzepte und Systembausteine für fahrerlose Züge. *Eisenbahningenieur*. 2025; № 10: 40–44.
17. Bussek B., Liebchen Ch., Melzer K.-M. Abstellgleise in Schnellbahnnetzen – für Disposition freihalten? *Eisenbahningenieur*. 2025; № 10: 53–56.


References


1. Gulyga E.V. *Teoriya slozhnopodchinennogo predlozheniya v sovremennom nemeckom yazyke*. Moskva: Vysshaya shkola, 1971.
2. Orlichenko E.V. *Slozhnopodchinennye predlozheniya s pridatochnym sledstviya v ispanskom i portugal'skom yazykah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Kiev, 1984.

3. Shuster A.G. *Kategoriya sledstviya i sredstva ee realizacii na raznyh yarusah sintaksisa v sovremennom russkom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Armavir, 2005.
4. Rybakova I.Ya. *Prichinnye konstrukcii sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1985.
5. Kostrova O.A. *Prodolzhennaya sintaksicheskaya forma v kontaktnoj kommunikacii*. Samara: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, Samarskij filial, 1992.
6. Toporkov P.E. Predikativy v strukture slozhnopodchinennyh predlozhenij s pridatochnymi prichiny i prichinno-argumentiruyuschimi. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 2 (2): 29-32.
7. Grobickaya A.M. Aktualizaciya prichinno-sledstvennyh otnoshenij v sobytijnom gazetnom diskurse. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Seriya 9. 2014; Vypusk 1: 124-130.
8. Burdaeva T.V. Sintaksicheskij koncept kauzal'nosti kak sposob vyrazheniya kogerentno-kogezionnyh otnoshenij v zheleznodorozhnom tekste. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. 2020; Vypusk 6, № 4: 16-28.
9. Pachl J. Ein Ansatz zur Bewertung der Bedienereffizienz in Stellwerken. *Eisenbahningenieur*. 2015; № 3: 40-43.
10. Wenzel B., Pechtold S. Planung von ETCS – Neue Aspekte und Erfahrungen am Beispiel VDE8. *Eisenbahningenieur*. 2015; № 3: 36-39.
11. Burdaeva T.V. Kognitivno-pragmaticheskoe situativnoe modelirovanie slozhnopodchinennogo predlozheniya (na materiale nemeckogo nauchnogo teksta). *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2022; Vypusk 2: 50-63.
12. Schubert Ch., Ruch T., Werner S. Innovative Infrastruktur – Entwicklungen für die Zukunft der DB. *Eisenbahningenieur*. 2024; № 10: 42-46.
13. Beul B., Reh Th. Innovative Bahnsteigsanierung durch Textilbeton. *Eisenbahningenieur*. 2016; № 4: 52-54.
14. Schnieder L., von der Heide P. Konnektivität für den digitalen Bahnbetrieb im Nahverkehr. *Eisenbahningenieur*. 2024; № 10: 47-49.
15. Heine A., Marsch P., Rebstadt J. Die Migration der Leit- und Sicherungstechnik in ein modernes IT- und Cloud-System. *Signal + Draht*. 2025; № 11: 45-53.
16. Knitter O., Hey J., Scheel A., Schultz J., Voelz H. AutomatedTrain: Konzepte und Systembausteine für fahrerlose Züge. *Eisenbahningenieur*. 2025; № 10: 40-44.
17. Bussek B., Liebchen Ch., Melzer K.-M. Abstellgleise in Schnellbahnnetzen – für Disposition freihalten? *Eisenbahningenieur*. 2025; № 10: 53-56.


*Статья поступила в редакцию 21.03.26*

УДК 81.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-445-448

***Abdurakhmanova A.G.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University named after Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: abdurahmanova-005@mail.ru*
***Guseynova T.S.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University named after Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: angara67@yandex.ru*
***Gamzaeva L.B.,*** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University named after Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: angara67@yandex.ru*

**THE DISCURSIVE SPACE OF A MODERN NEWSPAPER**. The article is dedicated to the analysis of modern journalism, which is determined as a dynamic, evolving ecosystem that fully captures the diversity and contradictions of our time. It serves as a key arena for shaping collective perceptions, an open platform for sharing opinions, and a powerful tool for influencing society. By understanding its internal logic and linguistic features, we can not only gain a deeper insight into the information flows, but also actively and meaningfully participate in shaping and developing the public agenda. Since language semantics in the discursive space most fully reveals the intellectual and emotional content of human communication processes, it becomes the basis for integrating various approaches to studying human mental activity. Therefore, the design of mechanisms for studying the semantics of lexical units takes on a special significance. The development of word meanings is driven by the cognitive mechanism of analogical correspondence, which continuously focuses on the systemic parallels between concepts expressed through language. However, language itself, with its semantic and grammatical limitations, significantly minimizes the range of facts that can be perceived as structurally identical. The direction of development of the meanings of linguistic units formed in this way successfully engages the reader in cognitive activity that is predetermined in the text by the author himself, which generates a peculiar idea of independence in the interpretation of its meaning, both the main meaning and the additional meaning. Phraseological units and their transformed variants are actively used as a means of implementing the cognitive mechanism of comparing situations. They represent the linguistic embodiment of the structural correspondence that the subject discovers between different images of the surrounding reality.
*Key words:* **anthropocentrism, discursive space, journalism, semantic fields, phraseological units, information**

***А.Г. Абдурахманова****, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: abdurahmanova-005@mail.ru*
***Т.С. Гусейнова****, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: angara67@yandex.ru*
***Л.Б. Гамзаева****, канд. пед. наук доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: angara67@yandex.ru*

# ДИСКУРСИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ ГАЗЕТЫ

Статья посвящена анализу современной публицистике, которая детерминируется в качестве динамичной, развивающейся экосистемы, во всей полноте транслирующей многообразие и противоречия нашего времени. Она служит ключевой ареной для формирования коллективных представлений, открытой платформой для обмена мнениями и мощным инструментом воздействия на социум. Овладение пониманием её внутренней логики и языковых особенностей даёт возможность не только глубже проникать в суть информационных потоков, но и активно, осмысленно участвовать в формировании и развитии общественной повестки. Поскольку в дискурсивном пространстве языковая семантика наиболее полно раскрывает интеллектуальное и эмоциональное содержание процессов человеческого общения, она становится основой для интеграции различных подходов к изучению мыслительной деятельности человека, а значит, и проектирование механизмов исследования семантики лексических единиц получает особое значение. Развитие значений слов движется благодаря когнитивному механизму аналогического соответствия, который непрерывно ориентируется на системные параллели между понятиями, выраженными средствами языка. Однако сам язык со своими семантическими и грамматическими ограничениями значительно минимизирует комплекс тех фактов, которые могут быть восприняты как структурно отождествленные. Сформировавшееся таким образом направление развития смыслов языковых единиц успешно вовлекает читателя в познавательную деятельность, предопределяемую в тексте непосредственно автором, что генерирует своеобразную идею о независимости в трактовках его смысла, как основного, так и дополнительного. Фразеологические единицы и их трансформированные варианты активно задействуются как средство реализации когнитивного механизма сопоставления ситуаций. Они представляют собой языковое воплощение структурного соответствия, которое субъект обнаруживает между различными картинами окружающей действительности.
*Ключевые слова:* **антропоцентризм, дискурсивное пространство, публицистика, семантические поля, фразеологические единицы, информация**

Актуальность представленного анализа обусловлена значимостью принципиальной многогранности в описании семантических явлений, являющейся отличительной чертой современного языкознания, что обусловлено не только результатом естественного прогресса мысли, но и прямого следствия осознания языка, а также его восприятия, которое не может быть адекватно изучено без учета личностного детерминанта, позиционируемого в качестве главной движущей силы его развития. Современная лингвистика характеризуется многоаспектным подходом к семантике как следствию поступательного развития науки и признания ее антропоцентричности. Таким образом, в настоящее время языкознание характеризуется многоуровневым изучением смысловых явлений и их взаимосвязей. Такая глубина исследования продиктована не только поступательным движением научного прогресса, но и осознанием того, что язык позиционируется в качестве живого организма, развитие которого всесторонне детерминировано социумом, являющимся ключевым двигателем его развития.

Целью исследования явился анализ публицистического дискурса, формирующего структурно-логическое пространство, детерминированное взаимодействием семантических полей, организованных иерархически; при этом разработке концепции семантического поля способствовало исследование методологических основ анализа системных связей в лексическом составе фразеологических конструкций и их модификаций.

Задачи исследования:

– анализ дискурсивного пространства как взаимодействия автономных структурно-семантических полевых подсистем;

– определение механизмов формирования публицистического дискурсивного пространства;

– изучение значимости заголовочных конструкций, представленных фразеологическими трансформами, в процессе организации архитектурных прототипов как инструмента речепостроения.

Научная новизна исследования, осуществленного в данной статье, характеризуется определением принципов формирования структурно-семантических полей при ключевой роли фразеологических трансформ в позиции заголовочных конструкций.

Теоретическая значимость статьи детерминируется детализацией концепта «дискурсивное пространство» как суммы иерархически выстроенных семантических полей, а также выявления и восприятия взаимосвязей между языковыми единицами.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его выводы могут быть применены в дальнейшем для изучения языковых механизмов создания смысловых образов объективного мира посредством дискурсивного пространства как совокупности текстообразующих единиц.

Материалом исследования стали заголовочные конструкции, представленные трансформами фразеологических единиц различного происхождения и состава, использованные в современных газетных изданиях.

Основными методами исследования являются структурный, описательный и сопоставительный.

Структура и содержание языка в дискурсивном пространстве отражают опыт, восприятие и сознание человека, т. е. язык формируется и развивается на основе индивидуального взаимодействия с миром, демонстрацией потребностей, эмоций и социальных взаимодействий. Поэтому «проблема семантической организации лексической системы языка является сегодня одной из сложнейших в лингвистике, до сих пор не получившей своего окончательного решения» [1].

Дискурс и антропоморфизм тесно взаимосвязаны, поскольку оба явления подчеркивают роль человеческого восприятия и осознания формирования смысла и коммуникации. Дискурс, будучи особой формой организации речи и текста, которая включает не только лингвистические элементы, но и социальные, культурно-ментальные и когнитивные контексты, изучает механизмы использования языка в конкретных ситуациях коммуникации, трансляции смыслов участниками разговора, а также каким образом данный процесс влияет на формирование социальной реальности. Антропоморфизм позиционируется как составная часть различных типов дискурса, в том числе и публицистического, позволяющего формировать яркие образы, упрощающие понимание сложных идей и явлений. В данной ситуации речь идет о фразеологических трансформах как способе приспособления готовых лингвистических структур под новые коммуникативно-прагматические задачи современной газеты. Таким образом, дискурс и антропоморфизм являются взаимодополняющими аспектами языкового общения, подчёркивая центральную роль человека в создании смыслов и восприятии окружающей действительности: «По прошествии семи месяцев от появления иска... «гора» разродилась-таки «мышью» (В. Чемодуров, «РГ»); «Спящим красавицам нынче не спится» (С. Кириллова, «КП»); «Факты действительно упрямая вещь...» (А. Филинов, «РВ»); «Кот в трансформаторе» (ред., «СР»); «Спикеру – спикерство» (Н.Логинова, «МН»); «Книжные прилавки Ханоя заполнены... бесконечными стенаниями «плачущих богатых» (В. Тритула, «Правда»); «У попа была собака, он ее крестил» (О. Сапрыкина, «КП»); «Клиент всегда прав, но не всегда разумен» (ред., «Поиск»).

Современный публицистический дискурс следует рассматривать не как статичную совокупность текстов, а как сложную, эволюционирующую систему, которая органично воплощает в себе многомерность и противоречивость текущей исторической эпохи. Он выступает в качестве ключевого пространства, где происходит кристаллизация общественного мнения, формируется платформа для интерактивного обмена идеями, реализуются механизмы социального воздействия. Глубокое осмысление его внутренней архитектуры и лингвистических особенностей предоставляет возможность не только для более тонкого и всестороннего анализа информационных потоков, но и для активного, осознанного вовлечения в процессы общественной трансформации. В современном информационном потоке, характеризующемся избытком данных и снижением концентрации внимания на чтении, публицистические материалы адаптируются к новым условиям. Для обеспечения доступности и быстрого усвоения информации тексты структурируются с помощью различных инструментов, в том числе особенным образом сформулированных заголовочных конструкций, что способствует более легкому восприятию транслируемого сообщения.

Публицистика активно использует приемы, направленные на усиление эмоционального воздействия на аудиторию, к числу которых (среди прочих приемов, таких как метафоры, сравнения, эпитеты, риторические вопросы и восклицания) относятся фразеологические единицы различной этиологии и структуры, а также их варианты, обогащающие текст, делающие его более ярким и запоминающимся, выделяющимся из общего информационного потока, в результате чего подобный подход способствует расширению читательской аудитории. При этом фразеологические трансформы отвечают основной тенденции современной газеты к сближению с разговорной речью, что проявляется в упрощении грамматических структур и использовании более доступной лексики. Такое положение дел способствует тому, что язык современного публицистического дискурса претерпевает значительные изменения, отражая, с одной стороны, вектор развития языка в целом, с другой – специфику медиапространства в частности.

Следует отметить, что современный дискурс не является односторонним потоком информации, когда значимой является ориентированность только на реципиента как потребителя контента. Здесь речь идет о феномене персонализации в публицистике при усилении роли и значимости продуцента публицистического материала. Посредством отмечаемой индивидуализации контента в условиях доминирования социальных медиа и блогосферы публицистические материалы приобретает выраженный личностный характер. Журналисты активно транслируют в газете свой опыт, субъективные оценки и эмоциональное состояние, что способствует формированию тесной связи с аудиторией и укреплению её доверия.

При подробном рассмотрении современного публицистического дискурса как лингвистического явления необходимо остановиться на формировании семантического пространства. Рассмотрение фразеологии как многомерного, многогранного и одновременно унитарного комплексного образования детерминирует перспективу организации ее разнообразных, но коррелированных подструктур. Анализ лексической системы языка традиционно осуществляется посредством идентификации лексических уровней различной природы и масштаба, а также определения их взаимосвязей. Выявление методологических подходов к изучению системных отношений лексического состава фразеологических единиц способствовало формированию понятия семантического поля.

Итак, говоря о дискурсивном пространстве современной газеты, следует отметить, что лингвистическая семантика выступает ключевым фактором в объединении различных подходов к изучению когнитивных процессов человека. Это обусловлено тем, что семантика наиболее точно раскрывает интеллектуальные и эмоциональные аспекты человеческого общения. Следовательно, значительное внимание уделяется разработке методик для анализа семантики лексических единиц, в том числе и разнообразных устойчивых конструкций. Трансформированные варианты фразеологических единиц как выражение эмоций и чувств посредством особых готовых языковых блоков, специально предназначенных для передачи эмоционального состояния, регламентируют связи физических ощущений и эмоциональных состояний. В процессе анализа установлено, что устойчивые заголовочные конструкции в публицистическом дискурсивном пространстве манифестируются социальными ролями, а также отношением к культурным нормам.

Исследование семантических процессов в качестве функциональных систем, характеризующихся нестабильностью и склонностью к рассеиванию, представляется одним из ключевых направлений в анализе лексической семантики в современной публицистике, например: «Первый день – он самый трудный» (Н. Кожанов, Г. Овчаренко, А. Шинкин, «Правда») «С милым рай и в Витебске» (А.П., «АиФ»); «Когда бога не почитают, им торгуют» (ред., «МН») ~ Если бы Бога не существовало, его следовало бы выдумать (Вольтер. Послание к автору новой книги о трех лжецах); «Тепловоз – хорошо, а трамвай – не хуже» (Б. Свердлов, «РГ»).

Стремление разобраться в том, как слова связаны друг с другом на системном уровне, способствовало разработке теории семантического пространства прежде всего в публицистическом дискурсе, которая впоследствии стала способом организации и классификации лингвистических смыслов. «В последние десятилетия в лингвистике наблюдается значительный рост интереса к изучению внутренней структуры языка и взаимосвязей между его элементами. Одним из наиболее перспективных направлений в этом контексте является теория семантического поля, которая предлагает анализировать язык как систему взаимосвязанных понятийных единиц» [2, с. 84]. Данная теория, опирающаяся на полевую парадигму, интегрирует разнообразные концептуальные подходы, отражающие значимость гипотезы о существовании потенциальных семантических корреляций между всеми лексемами языка. Иначе говоря, теория семантического пространства охватывает множество перспектив, которые подчеркивают значимость идеи о том, что все слова в языке обладают неявными, вероятностными смысловыми связями. Таким образом, «сложную и пока еще не решенную проблему представляет раскрытие функциональной организации семантического поля. Ее решение позволит представить структуру поля как систему зависимостей его единиц в направлении от ядра, через семантические классы к периферии» [3, с. 57]. Поэтому в современной лингвистике активно применяемая теория семантического пространства трактует язык как иерархическую структуру, состоящую из взаимосвязанных подуровней, которые взаимодействуют на семантическом уровне, обусловленном их внутренними конструктивными свойствами. Тем не менее данная структура не в полной мере раскрывает механизмы функционирования конкретных лексических единиц в контексте реальной речемыслительной деятельности человека в процессе формирования публицистического дискурса, т. е. не описывает, как именно каждая лексическая единица участвует в строительстве и использовании в живой речи, в том числе и публицистической.

Теории значения, которые строятся на различении слов по их принадлежности к определённым группам, парадигмам, не справляются с задачей объяснения того, как слово функционирует в живой речи. Фактически, смыслы,

которые лексические единицы передают в контексте, часто не совпадают с их фиксированными языковыми значениями, которые традиционно формируются в семантических пространствах. Данное обстоятельство является очевидным, т. к. представление о системе как о чем-то статичном и неизменном препятствует диалектическому осмыслению противоречий, потому что в речи элементы могут быть одновременно и предопределены, и хаотичны, как фрагментарные части, которые складываются в целостный смысл и тесно связывают явления, существующие во взаимосвязи.

Если рассматривать речевую деятельность как самоорганизующуюся систему, то может быть очень полезен архитектурный подход к анализу языка. Особенно это касается изучения лексических единиц, а также фразеологических как носителей смысла, когда отдельные языковые единицы не теряют своей независимости, а, наоборот, проявляют свойства, которые объединяют их в цельное речевое произведение. Преимущество такого подхода заключается в сохранении автономности компонентов речевой деятельности при одновременном выявлении их интегративных свойств, способствующих формированию целостности в рамках публицистического дискурса. Данное обстоятельство в первую очередь касается заголовочных конструкций в публицистическом тексте, представленных фразеологическими трансформами: «У преступности детское лицо» (Е. Григорьев, «Труд» «КП»); «Фабрики рабочим мы уже отдавали» (И. Савватеева, «КП»); «Лучше пять раз врезаться в сугроб, чем один раз в столб» (К. Серов, «КП»); «Которые сутки пылают границы» (ред., «КП»); «Хотите 100 рублей на блюдечке с голубой розеточкой» (ред., «КП»); «Когда аргументация жидковата, святое дело – поискать козла отпущения» (Ю. Куканов, «РГ») «С какого правового потолка слетела эта цифра...» (И. Гальперин, «РГ»); «Теперь считать мы стали раны» (А. Колесников, «МН») «Хоть Брук и друг, но табачок врозь» (Е. Кременцова, «РГ»); «Первый блин не комом» (ред., «Поиск»). Как можно понять из представленных примеров, архитектурная модель (скорее даже прототип) языка может детерминироваться в качестве гипотетической модели.

Понимание гипотетического фактора природы взаимосвязей между языковыми единицами стимулирует разработку новых подходов к их моделированию. В ситуации, когда преобладает идея предопределенности, предвосхищения языковых элементов, формируется многоуровневая модель языка как четкая и логичная структура, основанная на ступенчатой зависимости компонентов. Следовательно, «при конкретном рассмотрении крупных совокупностей слов целесообразно использовать существующие иерархически отношения внутри данной совокупности слов, отражающие родо-видовые отношения самих реалий, само объединение слов назвать тематической системой, а его разновидности – тематическим классом, тематическим разрядом, тематической подгруппой и т. п.» [4, с. 210].

Смещение фокуса научных исследований на анализ речевых процессов требует разработки языковой модели, способной отразить трансформацию смысла в устной речи. Константные элементы языка, будучи неотъемлемой частью лингвистической компетенции, не в состоянии адекватно охарактеризовать его динамичность и эволюцию. Данное обстоятельство наиболее отчетливо проявляется структуре фразеологических трансформ, которые в публицистическом дискурсивном пространстве выполняют функцию текстообразующих компонентов: «По лезвию ножа, взявшись за руки» (ред., «МН»); «Держи бункер сухим!» (Соб. инф., «КП»); «Звучать – и никаких гвоздей!» (ред., «РТ»); «Спойте нам романсы про ваши финансы» (А. Воробьев, «РГ»); «Хорошо там, где хорошо» (Н. Ермаков, «РТ»); «Терпение и «Труд» все перетрут» (ИТАР-ТАСС, «КП»); «Хотел в князи – сгинул в Грязи» (А. Синельников, «КП»). Следовательно, возникновение архитектурных прототипов детерминировано потребностью в разработке прогрессивных моделей языка, которые были бы способны адекватно описывать его имманентную динамику. С аналитической точки зрения и структурирования данный ключевой этап актуален для понимания того, как постоянные и непостоянные элементы языка взаимодействуют и преобразуются.

Имеющиеся архитектурные прототипы традиционно интерпретируются как результат процесса речепостроения (или описания уже существующей речи), выраженный посредством разнообразных лингвистических знаков. Исследовательская же деятельность, направленная на публицистический дискурс, преимущественно ориентируется на идентификацию интегративного значения единиц при их консолидации в пределах конкретного детерминированного пространства. Данный подход, безусловно, продуктивен для экспликации содержания речевого произведения, хотя не раскрывает природу порождения самого архитектурного прототипа. Динамика смыслоформирования обусловлена некой двойственностью: во-первых, познавательные механизмы соответствия и уподобления стимулирует перманентный поиск структурного тождества между языковыми обозначениями картин окружающей действительности; во-вторых, имманентные структурно-логические связи существенно ограничивают множество лингвистических единиц, которые могут быть идентифицированы как конструктивно подобные. Данная предопределенность эволюционной траектории эффективно интегрирует индивидуума в познавательно-прагматический процесс, эксплицированный в дискурсивном пространстве на основании порождения видимости абсолютной свободы в интерпретации его насущного значения.

Тем не менее спектр возможных интерпретаций смысла дискурсивного пространства сужается и определяется следующими факторами: 1) когнитивным, когда имманентные представления и знания читателя формируют рамки понимания публицистического дискурса; 2) структурным, т. к. взаимодействием языковых единиц на основе и их грамматических связей в рамках устойчивой языковой системы также ограничиваются варианты смысла; 3) личностным, потому что индивидуальное восприятие и ассоциации, выявляющие общие черты реалий, объединенных подобием, начинают играть ключевую роль, а, следовательно, лингвистическая конструкция в этом контексте может воздействовать на формирование процессуальности, а она, в свою очередь, способствует смыслопорождению в рамках дискурса, что особенно отражается на заголовочных конструкциях, например: «Племя младое, знакомое» (А. Горшков, «Правда России»); «На визу надейся, а сам не плошай» (Ю. Шаталов, «РГ»); «Державин нас опять заметил» (ред., «КП»); «Как умру, не объявляйте меня гениальным» (ред., «КП»); «Средь шумного ланча» (С. Самохвалов, «РГ»); «Племянница за дядю не в ответе» (Ю. Козлов, «РТ»); «Держал карман шире» (М. Попов, «РТ»); «Спи, моя радость, усни, в зоне погасли огни» (О. Панкова, «КП»); «На вкус и цвет шницеля нет» (Е. Пищикова, «РГ»); «Здесь в воздух чепчики не бросают» (И. Мельников, «Правда»); «Сраму имут живые» (Ф. Бахшиев, «ДП»).

Таким образом, фразеологические конструкции и их трансформы выступают одним из ключевых инструментов для воплощения когнитивного механизма тождества, потому что они детерминированы языковым выражением, отражающим структурные параллели между реалиями, установленными субъектом. Системные подходы к значению слов не раскрывают их смысл в речи, и реальное содержание слова в контексте как текущей речевой ситуации часто отличается от его словарного значения, т. е. смыслы, которые слова приобретают в конкретном употреблении, часто гораздо шире и динамичнее, чем их статичные словарные определения. Исходя из сказанного, можно говорить о том, что «к лексико-семантической системе относится вся область смысловых отношений лексических единиц, своеобразий типов их группировок и характер взаимодействия их друг с другом (лексическая парадигматика) и с элементами других подсистем языка, условия и формы языкового выражения результатов семантического варьирования словесных знаков (лексическая синтагматика)» [5, с. 13].

Архитектурные прототипы формируются посредством реализации лингвистических символов, при этом необходимость в символическом представлении прогрессивных процессов продиктована стремлением к экономии речевых средств, поэтому трансформация устойчивых конструкций заложена в самой сути языка. Следовательно, нужно структурировать лингвистические явления таким образом, чтобы подобная систематизация была концентрированной и многофункциональной. Лингвистический символ функционирует как некий познавательный механизм, позволяющий индивиду внедрять, объединять разнородные элементы реальной действительности в общую смысловую конфигурацию. Ключевое отличие символа от сходства заключается в отсутствии требования структурного сопоставления между объектами символизации. Организация реалий в символическую структуру происходит на основе любого свойства, которое субъект избирательно присваивает этим реалиям. Следовательно, склонность к взаимозамене элементов устойчивых фразеологических единиц как символических структур, данных лингвистической традицией, является ключевой. Стабильность таких структур регламентируется их общим синергетическим свойством, а имманентное развитие проистекает из этой взаимозаменяемости компонентов, т. е. из взаимодействия их символических связей. Архитектурный прототип предлагает рассматривать язык как сложную, динамичную систему, состоящую из взаимосвязанных и взаимоопределяемых подсистем, т. к. язык постоянно меняется, переустраивая свои элементы и механизмы их сочетаемости. Исследования современного публицистического дискурса демонстрирует тот факт, что язык, взаимодействуя с реальностью, выявляет закономерности такого взаимодействия и раскрывает уникальные признаки языкового сознания, характерные для конкретных условий коммуникации. Следовательно, формирование дискурсивного пространства можно рассматривать в качестве одного из способов упорядочения языковых данных. Здесь речь идет, прежде всего, о смыслах в рамках общей языковой системы.

Познавательные процессы, лежащие в основе сходства и символизации, детерминируются психофизиологическими факторами стабильности, которые служат имманентной платформой для систематизации речевой деятельности индивидуума в процессе формирования публицистического дискурса. При этом они функционируют как некие модели, направляющие механизмы восприятия речевых произведений. Синергетический принцип регулирует созидательную составляющую дискурсивной активности, которая характеризуется перманентностью смыслообразования. В рамках самоорганизации речевой деятельности в публицистическом пространстве личностный смысл функционирует как креативный фактор, задающий вектор ее становления. Таким образом, динамичный аспект речевой деятельности в дискурсе, проявляющийся в непрерывном потоке смыслов, подчиняется синергетическим законам. В ходе саморазвития речи индивидуальное смыслопорождение выступает как творческий центр притяжения, определяющий ее дальнейшее развитие.

Механизм формирования эмоционально-экспрессивного содержания символического образа, представляющего собой психолингвистическое образование с доминированием актуальных, но неконцептуализированных компонентов, объясняется тем, что, с одной стороны, его построение происходит на основе когнитивной структуры, которая, будучи неактуальной, все же довольно легко воспринимается и ассимилируется в дискурсивном пространстве; с

другой же стороны, в процессе его формирования актуализируются знания, которые характеризуются как индивидуальный и общественный тезаурус личности, т. е. приобретенные посредством различных перцептивных эмпирических каналов, подвергающихся структуризации под влиянием всеобщих когнитивных факторов.

Совместное (и/или параллельное) включение в дискурсивную работу различных сегментов концептуальной системы, объединенных общностью их функциональных характеристик, способствует как обогащению семантических взаимосвязей, так и формированию траекторий развития речевого высказывания посредством фразеологических трансформ. Публицистическое дискурсивное поле обладает соразмерностью, т. к. его элементы работают системно, демонстрируя общие свойства, не присущие им по отдельности. Такие соразмерные свойства проявляются в нестационарной (трансформационной) парадигме речемыслительной деятельности участников коммуникации. Любое создание речи и смысла опирается на мобильные познавательно-информационные структуры. Когда индивидуальные смыслы формируются из неконцептуальных частей семантического поля, такие структуры работают как перспективный, потенциальный механизм семантических связей. В случае же, когда индивидуальные смыслы строятся на уже понятных элементах, как, например, фразеологические трансформы, то операционная структура становится активной и распознается в процессе восприятия.

Содержание дискурсивного пространства современной газеты заключается в интеграции разнообразных перспектив в феномен семантической взаимосвязи лексических единиц. Её продуктивность объясняется динамикой концептуализации термина «поля» как структурной величины, которая служит организующим принципом для лексико-семантической парадигмы, реализующейся в каждой лексеме как её ключевая составляющая, что обеспечивает системность и когерентность лексики. Таким образом, публицистический дискурс охватывает множество подходов к семантической связи слов, которые детерминируют успешность коммуникации и становятся инструментом для выявления структурной единицы, объединяющей лексику в систему, при этом каждая лексема в этой системе содержит определяющий компонент, характеризующий эту единицу.

Исследование существующих подходов к дискурсивному пространству обнаруживает тот факт, что основой для установления связи между лексическими единицами и их объединением в группы служат общая совокупность лексических значений, смысловые характеристики, эмоционально-экспрессивные и оценочные свойства, а также разнообразные значения слов, их вариации и составляющие, т. е. трансформы готовых конструкций. Характеристики, формирующие публицистическое дискурсивное пространство, классифицируются по двум основным категориям: а) характеристики, непосредственно или опосредованно обусловленные лексическим значением, воспринимаемые как языковые; б) характеристики, включающие признаки, обусловленные концептуальной, субстантивной и пр. областями деятельности индивидуума, воспринимаемые как неязыковые.

Осуществленное в данной статье исследование, обусловленное обозначенной целью и сформулированными задачами, позволило сделать следующие выводы:

1. Любая системная структура дискурсивного пространства обладает внутренним строением, состоящим из относительно автономных подсистем, которые детерминированы, с одной стороны, имманентным характером данного пространства, с другой – подсистемами другого пространства (т. е. взаимодействием семантических полей). Ключевые признаки всякого дискурсивного пространства определяют его структуру, выявляют взаимосвязи между составляющими, регламентируют позиционное взаимодействие ядерных и периферийных компонентов, а также их дискретность. Однако каждая конкретная структура дискурсивного пространства может иметь и уникальные, хотя и вспомогательные характеристики. Дискурсивное пространство, в свою очередь, представляет собой совокупность слов и выражений, а также их лексико-семантических вариантов, отражающих значение определенного понятия.

2. Элементы публицистического дискурсивного пространства связаны между собой разнообразными смысловыми отношениями, которые формируются вокруг центрального компонента. Тип этих отношений может трансформироваться в зависимости от конкретной группы языковых единиц. Однако постоянной характеристикой семантического поля является его нестабильность, т. е. оно имеет ядерный компонент и периферию, но логико-смысловые связи между его составляющими не всегда релевантны. Дискурсивное пространство в публицистике как форма трансляции информации обладает свойством притяжения, т. е. наличие группы элементов с общими характеристиками способствует включению в ее орбиту новых единиц с теми же особенностями.

3. Фразеологические единицы и их трансформы, являясь серьезным инструментом воздействия на аудиторию в рамках публицистического дискурса, способствуют созданию убедительных аргументов, отражающих авторские интенции и вызывающих эмоционально-экспрессивный отклик у читателя в процессе формирования его отношения к событиям и явлениям общественной жизни.

Библиографический список

1. Кочнова К.А. Дифференциация понятия «лексико-семантическое поле» в рамках изучения языковой картины мира. *Филология и литературоведение*. 2015; № 5. Available at: https://philology.snauka.ru/2015/05/1370
2. Василькина Е.А. Теория семантического поля в лингвистике. *Гуманитарный вестник*. 2024; № 12.
3. Романова Т.В., Хоменко А.Ю. Функционирование элементов семантического поля социальная значимость в русском ианглий ском языках по данным словарных и корпусных источников. *Вестник СПбГУ. Язык и литература*. 2020; Выпуск 1, Т. 17.
4. Хашимов Р.И. Семантическое поле слов и его элементы. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; Ч. 2, № 4 (46).
5. Тиллоева С.М. *Понятийный аспект структуры семантического поля*: монография. Екатеринбург, 2020.

References

1. Kochnova K.A. Differenciaciya ponyatiya «leksiko-semanticheskoe pole» v ramkah izucheniya yazykovoj kartiny mira. *Filologiya i literaturovedenie*. 2015; № 5. Available at: https://philology.snauka.ru/2015/05/1370
2. Vasil'kina E.A. Teoriya semanticheskogo polya v lingvistike. *Gumanitarnyj vestnik*. 2024; № 12.
3. Romanova T.V., Homenko A.Yu. Funkcionirovanie `elementov semanticheskogo polya social'naya znachimost' v russkom ianglij skom yazykah po dannym slovarnyh i korpusnyh istochnikov. *Vestnik SPbGU. Yazyk i literatura*. 2020; Vypusk 1, T. 17.
4. Hashimov R.I. Semanticheskoe pole slov i ego `elementy. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; Ch. 2, № 4 (46).
5. Tilloeva S.M. *Ponyatijnyj aspekt struktury semanticheskogo polya*: monografiya. Ekaterinburg, 2020.

*Статья поступила в редакцию 12.03.26*

УДК 811.161 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-448-452

***Kambachokov A.M.,*** *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Kabardino-Circassian Language and Literature, Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: mirniy-2025@mail.ru*

***Unatlokov V.Kh.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Kabardino-Circassian Language and Literature, Institute of Social Sciences and Humanities, Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: vunatlokov@mail.ru*

***Gubzhokova D.D.,*** *Cand. of Sciences (Philology), methodologist, Center for Continuous Education, Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: gubz@list.ru*

**RUSSIAN WORD-FORMATION NORM: PRODUCTIVE MODELS AND THEIR CODIFICATION IN GRAMMARS AND DICTIONARIES.** The article examines the Russian word-formation norm as a dynamic component of the linguistic system and analyzes the mechanisms by which it is reflected in grammars and lexicographic sources. The relevance of this work is determined by the high intensity of derivational processes in modern Russian and the need for their scientific understanding in the context of normative linguistics. The aim of the study is to theoretically analyze the word-formation norm by identifying productive models and examining the characteristics of their codification in descriptive grammars, explanatory, orthographic, and word-formation dictionaries. The article examines the theoretical foundations of the concept of word-formation norm and clarifies its relationship with the derivational system of language, speech usage, and codification practices. Particular attention is paid to the principles of identifying productive word-formation models, including the structural, semantic, and morphophonological parameters of their functioning, as well as the models' ability to reproduce new nominative units.

*Key words:* **word-formation norm, Russian word formation, productive word-formation models, derivation**

***А.М. Камбачоков**, д-р филол. наук, проф., Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: mirniy-2025@mail.ru*
***В.Х. Унатлоков**, канд. филол. наук, доц., Социально-гуманитарный институт Кабардино-Балкарского государственного университета имени Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: vunatlokov@mail.ru*
***Д.Д. Губжокова**, канд. филол. наук, методист Центра непрерывного образования Кабардино-Балкарского государственного университета имени Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: gubz@list.ru*

# РУССКАЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ НОРМА: ПРОДУКТИВНЫЕ МОДЕЛИ И ИХ КОДИФИКАЦИЯ В ГРАММАТИКАХ И СЛОВАРЯХ

Статья посвящена исследованию русской словообразовательной нормы как динамического компонента языковой системы и анализу механизмов её отражения в грамматиках и лексикографических источниках. Актуальность работы определяется высокой интенсивностью деривационных процессов в современном русском языке и необходимостью их научного осмысления в контексте нормативной лингвистики. Цель исследования заключается в теоретическом анализе словообразовательной нормы через выявление продуктивных моделей и рассмотрение особенностей их кодификации в описательных грамматиках, толковых, орфографических и словообразовательных словарях. В работе рассматриваются теоретические основания понятия словообразовательной нормы, уточняется её соотношение с деривационной системой языка, речевым узусом и кодификационной практикой. Особое внимание уделяется принципам выделения продуктивных словообразовательных моделей, включая структурные, семантические и морфонологические параметры их функционирования, а также способности моделей к воспроизводству новых номинативных единиц.

*Ключевые слова:* **словообразовательная норма, русское словообразование, продуктивные словообразовательные модели, деривация**

Актуальность исследования обусловлена высокой динамикой словообразовательных процессов в современном русском языке и необходимостью их научного осмысления в рамках нормативной лингвистики.

Цель исследования заключается в теоретическом анализе русской словообразовательной нормы через выявление продуктивных деривационных моделей и рассмотрение механизмов их кодификации в современных описательных грамматиках и лексикографических источниках.

Задачи исследования:

– проанализировать теоретические основания понятия словообразовательной нормы в системе современного русского языка и уточнить её соотношение с деривационной системой, узусом и кодификацией;

– выявить и охарактеризовать принципы выделения продуктивных словообразовательных моделей, включая структурные, семантические и морфонологические параметры их функционирования;

– рассмотреть особенности отражения и кодификации продуктивных словообразовательных моделей в современных описательных грамматиках и различных типах лексикографических источников.

Научная новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении русской словообразовательной нормы как динамической системно-функциональной категории, формирующейся на пересечении деривационной структуры языка, узуальной практики и лексикографической кодификации.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении научного понимания русской словообразовательной нормы как динамического системно-функционального феномена, формирующегося на пересечении деривационной системы языка, речевого узуса и кодифицирующей практики грамматик и словарей.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов в различных сферах филологической и образовательной деятельности.

Теоретические основания понятия словообразовательной нормы в современном русском языке восходят к представлению о словообразовании как об особом уровне языковой системы, занимающем промежуточное положение между лексикой и грамматикой. Именно Л.В. Рацибурская в своем исследовании показала, что «деривационные процессы не сводимы ни к чисто лексическому приращению значения, ни к формальному словоизменению: они образуют самостоятельную область, в которой закрепляются типовые способы производства новых номинаций» [1, с. 473]. На этой основе словообразовательная норма может быть понята как совокупность узуально и системно допустимых моделей деривации, обеспечивающих воспроизводимость производных слов в пределах литературного языка. Важнейший вклад в разработку динамического аспекта проблемы внесла Е.А. Земская: в монографии «Словообразование как деятельность» она обосновала, что «норма в деривации должна рассматриваться не статически, а через призму продуктивности моделей, соотношения узуальных, потенциальных и окказиональных образований, а также через их функциональную закреплённость в речи» [2, с. 136]. Тем самым словообразовательная норма предстает как подвижная, но не произвольная система ограничений, основанная на регулярности словообразовательных значений и формантной предсказуемости.

Существенную теоретическую конкретизацию это понимание получило в академической дериватологии. В.В. Лопатин и И.С. Улуханов в «Словаре словообразовательных аффиксов современного русского языка» перенесли центр описания на аффикс как системообразующую единицу и специально фиксировали степень продуктивности морфем, их семантику и морфонологические преобразования; при этом в материал словаря включены не только словарно закреплённые единицы, но и неологизмы с окказионализмами, что особенно важно для понимания границ нормы [3, с. 427]. Ю.С. Ридецкая, создавая гнездовой словообразовательный словарь, доказала «эвристическую значимость словообразовательного гнезда: именно гнездовой принцип позволяет реконструировать ступенчатую мотивированность слов и тем самым увидеть, какие деривационные связи являются нормативно воспроизводимыми» [4, с. 42]. Наконец, Л.И. Скворцов в трудах по культуре речи показал, что кодификация нормы не тождественна механической фиксации узуса: она учитывает вариантность, изменчивость и функционально-стилевую дифференциацию литературного языка. Следовательно, словообразовательная норма в современном русском языке должна трактоваться как результат взаимодействия системы, узуса и кодификации, закреплённой в грамматиках и словарях [5, с. 196].

Выделение продуктивных словообразовательных моделей в русском языке опирается прежде всего на системно-дериватологический принцип, согласно которому объектом описания выступает не отдельное производное слово, а словообразовательный тип как обобщённый образец построения целого ряда мотивированных единиц. Академическая грамматика определяет такой тип через совокупность трёх обязательных признаков: общность части речи непосредственно мотивирующих слов, тождество форманта в его материальном выражении и семантическое единство деривационного значения. Следовательно, продуктивная модель устанавливается не по внешнему сходству словоформ, а по регулярной воспроизводимости одной и той же формально-семантической схемы. Иначе говоря, для признания модели продуктивной необходимо, чтобы она обнаруживала повторяемую корреляцию между производящей базой, формантом и тем приращением значения, которое получает мотивированная единица. Именно поэтому в центре анализа находятся не только аффиксальные показатели, но и тип мотивирующей основы, её частеречная принадлежность, семантическая совместимость с формантом и характер производности как синхронно осознаваемого отношения.

Второй принцип – семантико-обобщающий. Продуктивность модели не может быть установлена без выявления её словообразовательного значения, то есть того обобщённого семантического компонента, который отличает производные слова данного типа от мотивирующих. Академическое описание специально разграничивает общее значение типа и более узкие семантические подтипы, поскольку внутри одной модели возможны различные частные реализации общего деривационного смысла. Отсюда следует важное методологическое положение: продуктивность необходимо приписывать не только типу в целом, но и отдельным его семантическим разновидностям. Один и тот же формант может быть активен в одних значениях и периферийно представлен в других; поэтому продуктивная модель – это не механическая сумма слов с одинаковым суффиксом или приставкой, а семантически организованная парадигма. Такое понимание позволяет избежать формального отождествления омонимичных или внешне сходных образований и сосредоточиться на действительно регулярных деривационных отношениях.

Третий принцип имеет динамико-функциональный характер. В академической грамматике продуктивность определяется как способность словообразовательного типа служить образцом для производства новых слов; продуктивный тип образует незамкнутый ряд, тогда как непродуктивный – замкнутый. Из этого следует, что главный критерий продуктивности связан не столько с количественным объёмом уже существующих образований, сколько с потенциальной открытостью модели для дальнейшего словопроизводства. Однако такая открытость не является безусловной: даже внутри продуктивного типа могут существовать непродуктивные подтипы, а возникновение новых образований может сдерживаться формальной или семантической несочетаемостью форманта с определёнными основами. Поэтому при выделении продуктивной модели учитывается не только факт наличия новообразований, но и степень её деривационной проницаемости, то есть возможность регулярного расширения ряда без разрушения системных ограничений языка. Иначе говоря, продуктивность – это категория вероятностная и градуальная, а не абсолютно бинарная.

Четвёртый принцип можно определить как морфонологический и комбинаторный. Для описания продуктивной модели необходимо установить, с какими типами производящих основ она сочетается, какие морфонологические преобразования при этом возникают и насколько эти преобразования регулярны. Академическая грамматика прямо указывает, что характеристика словообразовательного типа включает морфонологические явления – чередования, усечения, наращения, совмещение морфем, особенности ударения, а также стилистическую характеристику и сферу функционирования соответствующих образований. Иными словами, продуктивность модели подтверждается не только семантической повторяемостью, но и предсказуемостью формального поведения производной единицы. Если присоединение форманта требует нерегулярных, единичных или трудно прогнозируемых преобразований, такая схема тяготеет к периферии словообразовательной системы. Напротив, высокая степень морфонологической упорядоченности, прозрачность членения и воспроизводимость акцентных и структурных преобразований служат важными индикаторами продуктивности.

Пятый принцип связан с лексикографической и корпусной верификацией. Современное выделение продуктивных моделей уже не ограничивается интуитивным наблюдением над отдельными словами: оно опирается на данные кодифицирующих и описательных ресурсов. В словаре словообразовательных аффиксов фиксируются значение морфем, способы словообразования, части речи мотивирующих слов, морфонологические преобразования и, что особенно существенно, степень продуктивности морфем в пределах каждого типа и подтипа; при этом материал словаря включает не только лексику, закреплённую в толковых словарях, но также неологизмы и окказиональные образования. Это означает, что продуктивность устанавливается на пересечении системного описания и наблюдаемой речевой реализации. Тот же принцип подтверждается корпусной практикой: в Национальном корпусе русского языка доступен поиск по словообразовательной структуре, а разметка морфемного состава охватывает десятки тысяч лексем, что делает возможным проверку повторяемости модели, частотности её компонентов и распределения по разным типам текстов. Наконец, академический орфографический ресурс представляет кодифицированную норму и ориентирован на отбор устойчивых, закрепившихся написаний; поэтому включение новых единиц в нормативный словник становится косвенным показателем того, что соответствующая модель вышла за пределы единичной речевой импровизации и приобрела общеязыковую значимость.

В современных описательных грамматиках анализ продуктивных словообразовательных моделей строится вокруг понятия словообразовательного типа как минимальной классификационной единицы деривационной системы. Академическое описание исходит из того, что грамматика должна фиксировать не только уже наличный состав мотивированных слов, но и механизмы их порождения, то есть отвечать одновременно на два вопроса: «как устроены существующие слова» и «как создаются новые». В этой перспективе продуктивность трактуется как способность типа служить образцом для дальнейшего словопроизводства; соответственно, продуктивный тип образует незамкнутый ряд, а непродуктивный – ряд замкнутый. При этом описательная грамматика принципиально разграничивает общее словообразовательное значение типа и его частные семантические реализации, поскольку продуктивность может принадлежать не всей модели в целом, а отдельным её подтипам. Такая трактовка переводит анализ из плоскости простого перечня аффиксов в плоскость системных соответствий между производящей основой, формантом, частеречной принадлежностью и деривационной семантикой.

Характерно, что в описательных грамматиках продуктивные модели распределяются не хаотически, а по частеречным деривационным подсистемам. Так, в зоне именного словообразования особенно детально описываются отглагольные существительные со значением деятеля, инструмента, приспособления, носителя признака, а также оценочно-характеризующие образования разговорной сферы. Академическая грамматика специально показывает, что один и тот же формальный тип может совмещать несколько семантических ролей: например, образования с суффиксами типа -щик способны обозначать и лицо, производящее действие, и механизм либо устройство, связанное с этим действием; отсюда возникает явление семантического синкретизма внутри деривационной модели. Одновременно продуктивность здесь распределяется неравномерно по функциональным сферам: одни типы особенно активны в профессиональной терминологии, другие – в разговорной или художественно-публицистической речи. Тем самым описательная грамматика показывает, что продуктивность есть не только структурная, но и стилистико-функциональная характеристика модели.

Именно на материале существительных наиболее наглядно видна разница между центральными и периферийными деривационными зонами. К центральным относятся модели, регулярно производящие наименования лица по действию, профессиональной функции или характерному признаку, а также модели предметной номинации, в которых производное обозначает орудие, прибор, механизм или предназначенный для действия объект. Грамматика фиксирует, что такие образования организуют большие серийные ряды и легко допускают пополнение за счёт специальной лексики. Напротив, периферийные модели чаще тяготеют к экспрессивности, фамильярности или окказиональности и потому обладают ограниченной воспроизводимостью. Однако и они не исключаются из описания: напротив, их присутствие позволяет выявить скрытый деривационный потенциал языка. В этом состоит важная черта современных описательных грамматик: они рассматривают продуктивность как градуальную категорию, а не как жёсткое противопоставление «есть/нет». Даже в пределах формально единого типа возможны активные и пассивные подтипы, а также участки конкурентного взаимодействия нескольких моделей, претендующих на выражение одного и того же словообразовательного значения.

При анализе адъективного и глагольного словообразования описательные грамматики обнаруживают иную конфигурацию продуктивности. В области прилагательных особенно показательны модели, связанные с терминологической и книжной номинацией: здесь активно функционируют суффиксально-сложные структуры, способные конденсировать сложный признак в форме одного слова и тем самым удовлетворять потребность научного и специального дискурса в компрессии содержания. В области глагола продуктивность выявляется прежде всего в тех типах, которые обслуживают отвлечённую книжную номинацию процессов, признаков и понятийных преобразований; грамматика прямо указывает на высокую активность моделей с суффиксальными морфами типа -изова-, -ирова-, -изирова-. Современное описание одновременно расширяет круг продуктивных механизмов, выходя за пределы классической аффиксации: в корпусной грамматике для наречий, например, отдельно отмечается конверсия, то есть переход слов или сочетаний в наречный класс без формального изменения, а в глагольной системе подчёркивается регулярность имперфективационного словообразования. Следовательно, продуктивность в новейших описаниях понимается уже не только как серийность аффиксальных моделей, но и как повторяемость более широких способов деривационной репрезентации.

Существенное отличие современных описательных грамматик от более ранних сводится к их корпусной опоре. Русская корпусная грамматика прямо заявляет, что состоит из отдельных авторских разделов по словообразованию, формальной морфологии, грамматической семантике и синтаксису, объединённых гипертекстовой структурой; тем самым словообразование включается в общую сеть взаимосвязанных грамматических описаний. Одновременно Национальный корпус русского языка предоставляет инструменты поиска по словообразовательной структуре слова, а его морфемная разметка охватывает десятки тысяч лексем; для несловарных единиц она дополняется автоматически построенным членением. Это означает, что продуктивность модели в новейших описательных грамматиках проверяется уже не интуитивно, а на массиве реальных текстов, где можно наблюдать частотность, жанровое распределение, степень терминологизации, экспрессивную маркированность и конкуренцию формантов. Корпусные данные особенно важны там, где речь идёт о новых образованиях, гибридных моделях и колеблющихся случаях морфемного членения: именно они позволяют отличить разовый текстовый эксперимент от действительно воспроизводимой деривационной схемы.

Если описательная грамматика стремится максимально полно представить словообразовательную систему, включая её потенциальные и переходные зоны, то нормативная грамматика и нормативная лексикография решают иную задачу – регулятивную. Орфографический академический ресурс формулирует своей целью поддержание орфографической системы русского письма и выступает преемником академического орфографического словаря; в его составе содержится более двухсот тысяч единиц, причём словник постоянно пополняется как новыми словами, недавно вошедшими в употребление, так и давно известными единицами, ранее не получившими нормативного оформления. При этом сами составители подчёркивают, что задача орфографического словаря состоит не в том, чтобы управлять судьбой слов или толковать их значение, а в том, чтобы сообщать пишущему правильный графический облик слова и обеспечивать единообразие письма. Следовательно, нормативные грамматики и словари не столько конструируют продуктивные модели, сколько фильтруют результаты их действия, закрепляя те образования, которые вышли за пределы индивидуального речетворчества и стали социально значимыми для письменной коммуникации.

Особенно показательно, что современная нормативная кодификация фиксирует не только отдельные слова, но и типовые зоны деривационного напряжения: слитное, дефисное и раздельное написание сложных слов; графическое оформление прилагательных со сложной основой; написание профессиональных терминов; включение новых существительных и прилагательных, возникших по продуктивным моделям. В сообщениях о пополнении словарной базы ресурса подчёркивается, что новые статьи группируются по орфографическим проблемам, а не по случайному принципу: среди них отдельно выделяются сложные прилагательные, специальные термины, новые наименования и трудные случаи графической вариативности. Тем самым нормативный источник косвенно отражает продуктивность словообразовательных моделей: если определённая схема регулярно производит слова, вызывающие массовые затруднения в письме, она попадает в поле кодификации. Но, в отличие от описательной грамматики, нормативный ресурс фиксирует уже не весь диапазон деривационной потенции, а лишь тот её сегмент, который требует институционального закрепления.

Промежуточное положение между описанием и нормированием занимают современные специальные словообразовательные словари. В предисловии к словарю словообразовательных аффиксов прямо говорится, что его материалом служит мотивированная лексика современного литературного языка, зафиксированная в толковых словарях, а также неологизмы и окказионализмы; в словарных статьях указываются значения морфем, способы словообразования, части речи, тип мотивирующего слова, степень продуктивности и морфонологические преоб-

разования основы. Такой формат чрезвычайно важен для анализа продуктивных моделей, поскольку соединяет системное описание с наблюдением над актуальным словопроизводством. С одной стороны, словарь сохраняет дескриптивную полноту, включая потенциально значимые новообразования; с другой – он подводит их под унифицированный набор параметров, пригодный для дальнейшей кодификации.

Кодификация продуктивных словообразовательных моделей в современной русской лексикографии представляет собой многоуровневый процесс, при котором деривационный потенциал языка переводится в режим словарного закрепления. Речь идёт не только о фиксации отдельных производных единиц, но и о нормативном упорядочении самих механизмов словопроизводства, их семантических, графических и структурных последствий. При этом разные типы словарей осуществляют кодификацию неодинаково: толковые словари закрепляют семантическую и стилистическую легитимацию производного слова, орфографические – его графико-нормативный статус, а словообразовательные – его формально-структурную мотивированность, принадлежность к определённому типу и степень продуктивности соответствующего форманта. Именно поэтому словарная кодификация продуктивных моделей должна рассматриваться как распределённая система, в которой каждая лексикографическая разновидность фиксирует собственный аспект словообразовательной нормы.

В толковых словарях кодификация продуктивных моделей носит преимущественно семасиологический и нормативно-оценочный характер. Здесь в центр выдвигается не словообразовательная схема сама по себе, а производная лексема как носитель закреплённого значения, стилистической маркированности и функционально-речевого статуса. Академическое описание толкового словаря нормативного типа прямо связывает его нормативность, во-первых, с отказом от включения большинства нелитературных единиц, а во-вторых, с использованием помет для оценки тех слов, которые функционируют на границе литературного употребления. Тем самым толковый словарь не просто объясняет значение слова, но и вводит его в пространство кодифицированной литературной нормы, указывая границы допустимости, сферу употребления и степень стилистической нейтральности. В лексикографической теории словарная помета трактуется как специальное средство метаязыка словаря, сообщающее пользователю, к какой совокупности однородных единиц относится данное слово и чем его употребление отличается от употребления других лексем. Следовательно, продуктивная словообразовательная модель получает в толковом словаре косвенное, но принципиально важное закрепление через серию производных слов, снабжённых дефинициями, стилистическими пометами и функциональными характеристиками.

Особенно значима для понимания современной кодификации та зона толковой лексикографии, которая связана с новыми словами и новыми значениями. В сетевом словарном проекте, ориентированном на оперативное описание актуальной лексики, подчёркивается стремление заполнить разрыв между словарной фиксацией и реальной жизнью языка: новые единицы возникают постоянно, часть из них быстро выходит за пределы узкогруппового употребления и требует толкования до того, как будет включена в академические словари. Отбор таких слов связывается с частотностью запросов, общественной значимостью, степенью семантической определённости и распространённостью в разных сферах речевой практики. При этом словарное описание включает не только дефиницию, но и систему помет, указывающих на разговорный, книжный, просторечный или иной характер единицы, а также на её преимущественное функционирование в сетевом общении. Такая практика важна именно для кодификации продуктивных моделей, поскольку позволяет на раннем этапе зафиксировать результаты действия активно работающих деривационных схем, ещё не полностью стабилизированных.

Орфографические словари осуществляют кодификацию в графико-нормативном измерении. Академический орфографический ресурс рассматривает своей задачей установление письменных норм лексических единиц и поддержание орфографической системы современного русского языка. Его электронный нормативный словарь, продолжающий академическую орфографическую традицию, включает более двухсот тысяч единиц и регулярно пополняется новыми словарными статьями. Кодификация новых слов основывается не только на действующих правилах, но и на учёте узуса, системных связей в письме, исторических тенденций, этимологических данных и уже существующих прецедентных написаний. Поэтому орфографический словарь не просто регистрирует готовые формы, а определяет графический статус результатов действия продуктивных словообразовательных моделей. Его специфика состоит и в том, что он не толкует значение слова, а закрепляет его нормативное написание; именно поэтому в словник включаются не только общеупотребительные единицы, но и термины, устарелые слова, производные, сложные и сложносокращённые образования, а также трудные для письма сочетания. Чем активнее деривационная модель производит новые сложные, приставочные или суффиксальные образования, тем выше потребность в их орфографической нормализации; показательно, что при пополнении базы за 2025 год отдельно выделялись случаи слитного, дефисного и раздельного написания, прежде всего у сложных существительных и прилагательных. Следовательно, орфографический словарь кодифицирует продуктивные модели прежде всего, как модели письменной воспроизводимости.

Наиболее прямую и теоретически развернутую кодификацию продуктивных моделей обеспечивают специальные словообразовательные словари. В академическом словаре словообразовательных аффиксов основной единицей описания выступает служебная морфема, а материал охватывает мотивированную лексику современного литературного языка, представленную в толковых словарях, а также неологизмы и окказионализмы. Тем самым словообразовательная кодификация направлена не только на фиксацию устоявшихся слов, но и на моделирование деривационной системы в её актуальном и потенциальном объёме. В словарных статьях указываются значения морфем, способы словообразования, части речи, тип мотивирующего слова, степень продуктивности и морфонологические преобразования производящей основы. Для продуктивных типов приводятся представительные ряды слов и новообразований, для непродуктивных – исчерпывающие перечни. Благодаря этому словообразовательный словарь переводит продуктивность из сферы интуитивного наблюдения в область эксплицитной научной кодификации.

Существенно и то, что современная кодификация продуктивных моделей всё чаще опирается на корпусную верификацию, поскольку именно корпусные данные позволяют соотнести деривационный потенциал языковой системы с реальной речевой практикой. В Национальном корпусе русского языка доступен поиск по словообразовательной структуре слова; при этом в основе разметки лежит специальный словарь морфемного анализа, где, по состоянию на декабрь 2024 года, представлены разборы более чем для 75,5 тыс. лексем, а для единиц, отсутствующих в словаре, используется автоматически построенная морфемная сегментация. Благодаря этому корпус даёт возможность не только выявлять повторяемость той или иной словообразовательной модели, но и отслеживать её частотность, текстовую распределённость, жанрово-стилевую закреплённость и степень узуальной устойчивости. Хотя корпус не является словарём в строгом смысле слова и не выполняет непосредственно нормативно-регулятивной функции, он выступает важнейшим промежуточным звеном между речевым узусом и словарной фиксацией. Именно корпусное наблюдение позволяет установить, является ли конкретное образование единичным речевым новообразованием или же оно демонстрирует признаки серийной воспроизводимости и потому может рассматриваться как проявление продуктивной деривационной схемы.

Одной из ключевых проблем нормативного описания русских словообразовательных процессов выступает несовпадение темпов деривационной динамики и темпов кодификации. Современное словопроизводство характеризуется высокой интенсивностью: в узусе постоянно возникают новые аффиксальные, сложнословные и смешанные образования, однако далеко не все они сразу получают словарное закрепление. Даже академический орфографический ресурс, представляющий собой «живой и развивающийся проект» с базой более двухсот тысяч статей, вынужден постоянно дорабатывать словник, поскольку языковая система порождает всё новые номинативные единицы и варианты их письменной репрезентации. Показательно, что только за 2025 год в словарную базу была добавлена 921 статья, причём пополнение затрагивало как совершенно новые слова, так и давно употреблявшиеся единицы, ранее не охваченные кодификацией.

Не менее существенна проблема разграничения узуального неологизма, потенциального образования и окказиональной деривации. Для нормативного описания особенно трудно определить тот момент, когда единичное новообразование перестаёт быть индивидуально-речевым экспериментом и становится воспроизводимой единицей литературного языка. Именно поэтому специальные проекты фиксации новой лексики нередко сохраняют статус базы данных, а не традиционного толкового словаря: такая форма позволяет оперативно регистрировать новые слова, не приписывая им преждевременно окончательный нормативный статус. Дополнительные трудности создаёт орфографическая и словообразовательная вариативность сложных слов, терминологических образований, написаний со строчной и прописной буквы, а также конкуренция морфемных моделей, требующая унификации словарной подачи.

Итак, анализ позволяет заключить, что цель исследования достигнута: русская словообразовательная норма выявлена как сложное функционально-системное образование, возникающее на пересечении деривационной модели, узуальной закреплённости и кодифицирующей практики грамматик и словарей. В работе показано, что продуктивные модели не могут быть описаны исключительно через формальное наличие того или иного аффикса: их выделение предполагает учёт словообразовательного типа, общности деривационного значения, морфонологической предсказуемости, частеречной базы и способности модели к дальнейшему воспроизводству. Научная новизна данного обобщения состоит в том, что словообразовательная норма рассматривается не как статичный свод разрешённых образований, а как подвижная система, где описательные грамматики фиксируют деривационный потенциал языка, специальные словообразовательные словари эксплицируют продуктивность формантов, а орфографические ресурсы закрепляют результаты отбора в письменной норме. Теоретическая значимость статьи связана с уточнением соотношения между системой, узусом и кодификацией, а практическая – с возможностью использования этих выводов в лексикографической, редакторской, преподавательской и экспертно-нормативной работе.

В качестве основных выводов следует сформулировать несколько положений. Во-первых, продуктивность словообразовательной модели носит не абсолютный, а градуальный характер: внутри одного и того же типа возможны как центральные, так и периферийные разновидности. Во-вторых, современная

кодификация словообразовательных процессов имеет распределённый характер: толковые словари закрепляют семантическую и стилистическую легитимацию производных единиц, орфографические – их графическую нормативность, а словообразовательные – структурно-деривационные параметры и степень продуктивности. В-третьих, без корпусной верификации нормативное описание новых образований становится недостаточно точным, поскольку именно корпусные данные позволяют отличить устойчивую тенденцию от единичного речевого новообразования.

Перспективы дальнейшего развития темы связаны с углублением корпусно-лексикографического мониторинга русской деривации, расширением электронной кодификации и более оперативным включением новых узуально устойчивых образований в нормативные словари. Целевой аудиторией статьи являются филологи, лексикографы, преподаватели русского языка, аспиранты и магистранты филологического профиля, а также редакторы, корректоры и все специалисты, работающие с вопросами языковой нормы и её современной кодификации.

Библиографический список

1. Рацибурская Л.В. Современное русское словообразование: точки роста. *Prace Filologiczne*. 2021; № 76: 469–479.
2. Земская Е.А. *Словообразование как деятельность*. Москва: КомКнига, 2005.
3. Лопатин В.В., Улуханов И.С. *Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка.* Москва: Издательский центр «Азбуковник», 2016.
4. Ридецкая Ю.С. Неографический цифровой ресурс neolex.iling.spb.ru: поисковые возможности и перспективы развития. *Verba. Северо-Западный лингвистический журнал*. 2024; № 1 (11): 37–47.
5. Скворцов Л.И. *Теоретические основы культуры речи*. Москва: Наука, 1980.

References

1. Raciburskaya L.V. Sovremennoe russkoe slovoobrazovanie: tochki rosta. *Prace Filologiczne*. 2021; № 76: 469-479.
2. Zemskaya E.A. *Slovoobrazovanie kak deyatel'nost'*. Moskva: KomKniga, 2005.
3. Lopatin V.V., Uluhanov I.S. *Slovar' slovoobrazovatel'nyh affiksov sovremennogo russkogo yazyka.* Moskva: Izdatel'skij centr «Azbukovnik», 2016.
4. Rideckaya Yu.S. Neograficheskij cifrovoj resurs neolex.iling.spb.ru: poiskovye vozmozhnosti i perspektivy razvitiya. *Verba. Severo-Zapadnyj lingvisticheskij zhurnal*. 2024; № 1 (11): 37-47.
5. Skvorcov L.I. *Teoreticheskie osnovy kul'tury rechi*. Moskva: Nauka, 1980.

*Статья поступила в редакцию 09.03.26*

УДК 821.161.1. DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-452-454

***Moskvin G.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of History of Russian Literature, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: georgii_moskvin@mail.ru*

**EARLY CAUCASIAN POEMS IN THE CONTEXT OF THE IDEOLOGICAL STRUCTURE OF M.YU. LERMONTOV'S WORK.** The researcher conducts as analysis of the ideological and artistic role of the Caucasian poems of M.Yu. Lermontov of the early 1830s (Kalli, Izmail-Bey, Aul Bastunzhi, Hadji Abrek). The issues of the commonality of the poems' themes, the specificity of the problematic content are considered, the significance for the evolution of prose, the development of the Caucasian theme and the formation of the image of a national hero are determined. The focus is on the creative development of various facets of the revenge motif, providing the conditions for the plot energy of each of them and defining the contours of their intrigue, an artistic study. qualities of the poems' heroes. Caucasian poems, represent.an almost ideal environment for searching for a type of hero adequate to the author's artistic goals.

*Key words:* **Lermontov, Caucasian poems, plot, revenge, hero's qualities, national hero problem**

***Г.В. Москвин**, д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: georgii_moskvin@mail.ru*

# РАННИЕ КАВКАЗСКИЕ ПОЭМЫ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙНОЙ СТРУКТУРЫ ТВОРЧЕСТВА М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

Статья посвящена анализу идейно-художественной роли кавказских поэм М.Ю. Лермонтова начала 1830-х гг. («Каллы», «Измаил-Бей», «Аул Бастунжи», «Хаджи Абрек»). Рассматриваются вопросы общности тематики поэм, специфики проблемного содержания, определяется значение для эволюции прозы, развития кавказской темы и формирования образа национального героя. В фокусе внимания оказывается творческая разработка разных граней мотива мщения, выступающего условием сюжетной энергии каждой из них и определяющего контуры их интриги, художественное исследование качеств героев поэм. Кавказские поэмы представляют едва ли не идеальную среду для поиска типа героя, адекватного художественным целям автора.

*Ключевые слова:* **Лермонтов, кавказские поэмы, сюжет, мщение, качества героев, проблема национального героя**

Среди поэм Лермонтова выделяются ранние кавказские («Каллы» (1830–1831), «Измаил-Бей» (1832), «Аул Бастунжи» (1832), «Хаджи Абрек (1833)» и поэма зрелого периода «Мцыри» (1839). Хотя события в последней названной поэме тоже происходят на Кавказе, причислять ее к одному ряду с ранними кавказскими безоговорочно не следует, поскольку она представляет зрелый этап творчества поэта и, следовательно, иную глубину и качество идей, не говоря уже о богатстве изобразительных средств и эффектов, совершенстве поэтического языка и многих других достоинствах, характерных для лермонтовского стиля конца 1830-х гг. Интересно, что в прозе Н.В. Гоголя есть некоторое совпадение: к четырем петербургским повестям первой половины 1830-х гг. («Нос», «Невский проспект», «Портрет», «Записки сумасшедшего») часто относят «Шинель» на том основании, что события последней также происходят в Петербурге и их объединяет общая удручающая атмосфера, однако, как и в случае с «Мцыри», идея последней повести на порядок глубже и объемнее. Конечно, усматривать здесь что-либо особенное, помимо известной случайности, имело бы, казалось, авантюрный привкус, однако в этом отношении следует помнить и рассуждения Г.И. Вольперт об «инструменте гипотезы» в лермонтоведении [1, с. 27–33].

В центре внимания в настоящей статье находится процесс создания кавказского текста М.Ю. Лермонтовым в его начальной стадии.

Актуальность исследования определяется тем, что в лермонтоведении существует потребность уточнить роль ранних кавказских поэм как в создании кавказского текста, так и в дальнейшем творчестве поэта и в русской литературе XIX в. в целом.

Цель работы состоит в установлении главной художественной идеи, послужившей причиной написания кавказских поэм начала 1830-х гг.

В связи с поставленной целью были определены следующие задачи: 1) найти общую для ранних кавказских поэм сюжетную ситуацию; 2) проанализировать черты характеров главных героев; 3) дать оценку поступкам главных героев.

Научная новизна работы заключается в том, что проблема создания художественного типа национального героя выходит за пределы проблематики ранних кавказских поэм М. Лермонтова и обращается к его последующему творчеству в полном объеме.

Теоретическая значимость статьи заключается в разработке методики анализа раннего творчества Лермонтова с учетом его жанрово-стилевого своеобразия, идейной структуры, типов героев, особенностей поэтики и литературного языка, обращения к актуальным проблемам.

Практическая значимость статьи состоит в возможности применения ее результатов при разработке учебных материалов по курсу истории русской литературы и литературы народов Российской Федерации, разработке лекционных, семинарских и практических занятий, организации и проведении спецкурсов и просветительских мероприятий.

В статье применяются историко-литературный, сопоставительный и биографический методы.

**Кавказские поэмы М.Ю. Лермонтова 1830–1832 гг. («Каллы», «Измаил-бей»)**

Содержание ранних кавказских поэм М. Лермонтова отличают главным образом два аспекта: конфликт, выступающий, по сути, общим для всех четы-

рех поэм, и характерология героев, в которой актуальна, прежде всего, проблема главного героя. При этом любовная составляющая конфликта в полной мере соответствует среде его осуществления и принципиально отличается от создаваемых в то же время произведений не только лирических текстов, поэм и драм, но и первого романа «Вадим». «Убедительному изображению страстей в ранних кавказских поэмах способствует точность и последовательность в опоре на характер национальных, социальных и кровных связей в кавказском мире. … можно утверждать, что рассматриваемые поэмы сыграли особую роль в «формировании “кавказского текста” русской литературы» [2, с. 214]. Юный поэт как бы разыскивает характерные черты для героев и находит, пожалуй, для своего понимания главные их отличия в «Абидосской невесте» Байрона, поместив их в качестве эпиграфа к первой поэме «Каллы» («Убийца»): «It is the clime of the East; `t is the land of the Sun – // Can he smile on such deeds as his children have done? // Oh! Wild as the accents of lovers` farewell // Are the hearts which they bear, and the tales which they tell» («Вот край Востока; вот страна Солнца – Может ли оно встречать улыбкой деяния, какие совершали его дети? О! неистовы, как возгласы любовников при расставании, Сердца, ими носимые, повести, ими рассказываемые»). В поэме два смысловых фокуса: «неистовые сердца и страшные деяния». Лермонтов, видимо, приводит оригинальный текст, а не переводной И.И. Козлова, потому что хочет сохранить его аутентичный смысл, передающий байроновскую мысль. У поэта к утверждению неистовства детей Востока добавится нравственная идея. Все в поэме должно было совершиться по закону и обычаю горного края, должно произойти неизбежное правосудие, которое нельзя оспорить. Вспомним суждение Максима Максимыча о мести Казбича, убившего отца Бэлы: «Конечно, по-ихнему, он был совершенно прав». Юноша-кабардинец Анжи по приказу муллы совершает кровную месть, соблюдая «обычай дедов и отцов», убивает Акбулата (это имя Лермонтов использует для называния врага) и его сына, однако для полноты мести ему приходится лишить жизни его дочь и сестру, юную девушку, описанную как херувим. Анжи не мог ослушаться муллу, но в ужасе от содеянного, вернувшись в аул, он покарал настоящего виновника злодеяния – муллу, зарезав того кинжалом. Так, в «Каллы», поэме, название которой («Убийца») заключает в себе проблему, месть представлена в большом диапазоне смыслов.

Поэма «Измаил-Бей» является вторым по времени ранним произведением с *кавказским сюжетом*. Если написание «Каллы» по ряду признаков следует отнести у 1830–1831 гг., то начало создания второй поэмы большинство исследователей относит к 1832 г., опираясь на запись в тетради В.Х. Хохрякова [3, с. 332]. Небезынтересно сопоставление обеих поэм с последовательными влюбленностями юного поэта в Н.Ф. Иванову и В.А. Лопухину. Отвернутое чувство к первой совпало по настроению с бурной лирикой Ивановского цикла, датируемого 1830–1832 гг., хотя самые эмоциональные стихи приходятся на 1831 г. Влюбленность в Лопухину, хотя она длилась, как полагают многие исследователи, всю жизнь поэта, в произведении отражена в стихах «Вдохновенье», передающими настроение автора в начальной поре чувства к девушке, а заменивший их фрагмент «Посвященье» хранит в себе память о нем.

Возможно, приведенные выше биографические обстоятельства повлияли и на разную тональность обеих поэм. Насыщенные взволнованным действием, энергичные строки «Каллы» дышат энергией протеста романтической личности, возбужденной эмоцией, как мы полагаем, отвергнутой любви к Н.Ф. Ивановой. Вот, к примеру, строки из «Каллы», предвещающие несчастье:

Уж день погас. Угрюмо бродит
Аджи вкруг сакли… И давно
В горах все тихо и темно;
Луна как желтое пятно
Из тучки в тучку переходит,
И ветер свищет и гудит.
Как призрак, юноша идет
Теперь к заветному порогу;
Кинжал из кожаных ножон
Уж вынимает понемногу…

И тот же стихотворный ритм (4-стопный ямб) в «Измаил-Бей» звучит скорее риторически, хотя в приведенном ниже фрагменте гневно обличаются людские нравы,

Видали ль вы, как хищные и злые,
К оставленному трупу в тихий дол
Слетаются наследники земные,
Могильный ворон, коршун и орел.
Так есть мгновенья, краткие мгновенья,
Когда, столпясь, все адские мученья
Слетаются на сердце – и грызут!
Века печали стоят тех минут.

Объединяет обе первые кавказские поэмы и отличает от двух последующих то, что их текстам М. Лермонтов предпосылает эпиграфы, различие которых объясняемо, возможно, двумя положениями. Во время их создания молодой поэт-романтик находился под сильнейшим влиянием литературы первых двух десятилетий европейского романтизма, и для «Каллы» и «Измаил-Бея» он извлекает стихи из восточных поэм Байрона (1813–1836), а для второй части «Измаил-Бея» прибегает к одному из наиболее популярных типов характера в европейской литературе в из романа В. Скотта «Мармион» (1808). Отсутствие эпиграфов в других, более поздних поэмах – «Аул Бастунжи» и «Хаджи-Абрек» – связано с тем, что Лермонтов попросту не нашел образцов из современной ему классики, сходных по сюжетной ситуации и характерам, – явлению, говорящему об оригинальности его произведений.

Внешнее сходство в «Измаил-Бей» с обычными эстетическими решениями обнаруживается без труда, т. е. увидеть в поведении героя поступки романтического беглеца легко, если не принять во внимание, что им движет стремление не укрыться от суеты или бунтовать, что резко отличает его от предыдущих беглецов, в том числе и отечественных. Измаил-Беем руководит не личная, но общая идея деятельности, участие, подобно *греческой* судьбе позднего Байрона, в освободительной борьбе своего народа с целью вернуть оккупированные земли. Стилевая полемика относительно литературного достоинства героя разрешается в поэме эпизодом мгновенной схватки романтического юного офицера, жаждущего мести, с Измаил-Беем:

Он ищет Измаила – и нашел,
И вынул пистолет свой, и навел,
И выстрелил! – напрасно! Обманулся
Его свинец! – но выстрел роковой
Услышал князь…
Воскликнул он, и шашка закипела.
И, отделясь от трепетного тела,
Как зрелый плод от ветки молодой,
Скатилась голова!

Примечателен вывод современных исследователей: «Образ Кавказа в поэме «Измаил-Бей» являет собой модель мира в динамике его развития и предстает как неотъемлемая часть целостного сознания Лермонтова [4, с. 94]. В нем утверждается значение поэмы не только как этапа в создания кавказского текста в творчестве поэта и в русской литературе – высказывание «модель мира в динамике его развития» предполагает подход к пониманию смысла произведения в контексте присутствия его идей в структуре поздних произведений: романах «Вадим», «Герой нашего времени» (особо в «Бэле» и «Княжне Мери»), поэме «Мцыри», послании «Валерик» и других. При этом в ранней поэзии для Лермонтова актуальной творческой задачей представляется нахождение черт и признаков, соединяющих *действенную* силу образа героя и ее непосредственное проявление, другими словами, *вдохнуть* в эстетику романтизма начального периода дух движения и перемены. В европейской лирике инициирующую и перспективную роль в этом сыграли элегии Байрона («Ночная песнь» из поэмы «Паломничество Чайльд Гарольда»). «Тень друга» Батюшкова и «Погасло дневное светило» Пушкина. Активность повеления героя в «Измаил Бее» обнаруживается во всех сферах: личной, бытовой, социальной, национальной, что означает вовсе не эклектизм, а интенцию максимально полного охвата жизни (это замечание оправдывает выражение «модель мира» из приведенного выше исследования).

Если отвлечься от собственно кавказского дискурса, можно обратить внимание на жанровый потенциал поэмы «Измаил-Бей», отразившийся в романном творчестве М. Лермонтова. В «Вадиме» герой является деятельным участником Пугачевского восстания, социальный пафос «Княгини Лиговской» развивается в неприятия света, в «Герое нашего времени», во многом выполнившего роль своего рода *литературного визави* «Евгения Онегина», возможно обнаружить социальные, психологические, философские следы развития проблематики поэмы. Все три романа характеризует последовательный поиск типа главного героя, призванного представить свою современность, потребность в котором ярко проявилась еще в опыте Н. Карамзина «Рыцарь нашего времени». Значительно в меньшей степени и «Измаил-Бей» повлиял на раннюю драматургию М. Лермонтова, если не считать мотивов отчужденности героя от обычной среды. Что же касается «Мцыри», то главный вопрос поэмы при явной близости ситуации зачина с «Измаил-Беем» (герой обеих с детства оторван от родины) перенесен в философскую плоскость – мистерию выбора человеком между дикой природой, райским блаженством и земной жизнью.

**Кавказские поэмы М.Ю. Лермонтова 1833–1835 гг. («Аул Бастунжи», «Хаджи Абрек»)**

Поэму «Каллы», начало работы над «Измаил-Беем» и поэмы «Аул Бастунжи» и «Хаджи Абрек» разделяет биографическое событие – переезд поэта в конце июля 1832 г. из Москвы в Петербург. Оно же разделило чувство к Варваре Лопухиной на два времени, что отразилось творчестве поэта и, частности, на содержании и пафосе кавказских поэм. Так, можно соотносить динамику чувства поэта с тремя последовательными интонациями: надежда – московский текст «Измаил-Бея», бунт – «Аул Бастунжи», «Хаджи Абрек» – отчаяние.

Страсть Селима, героя «Аула Бастунжи», к жене старшего брата, безусловно, аномальна, как *всплеск природы* против законов человеческого общества, хотя главная мысль автора в другом. Юноша всегда, до того, как старший брат привел в саклю Зару, отличался мягким, покорным нравом, едва ли не женским характером (имя Селим выбирает Зара, переодевшаяся воином в предыдущей поэме «Измаил бей»). Он изображен как своего рода изгой среди мужчин аула, в отличие от них мечтателен и даже робок. Перемена, происшедшая с ним, ра-

зительна: из слабого юноши он превращается в дерзкого, смелого, сильного и решительного бунтаря. Наилучшим образом эмоцию поэмы и причину бунта героя передают строки из посвящения к ней: «Моей души не понял мир. Ему души не надо».

Подобно тому как меняется характер изображения в поэме, в ней «выделяются два плана: на первом изображается Кавказ, природа, быт, население, характеры, дух и атмосфера жизни. На втором – развитие образа романтической личности» [5, с. 40]. В финале поэмы повествуется о сгоревшей сакле брата Акбулата, всего аула, исчезновении памяти о бывшей мирной жизни. Заметим, что превращение героя, резкое изменение его поведения можно наблюдать в романе «Вадим», создававшемся в том же 1833 году. Как и в поэме, Вадим из *романтического горбача* становится неудержимым убийцей.

Поэма «Хаджи Абрек» создавалась, судя по истории неожидаемой автором ее публикации, последней. В ней Лермонтов возвращается к сюжету кровной мести с той разницей, что мстителями выступают очень разные люди: чувствительный юноша и мрачный, жестокий воин. Хаджи Абрек не может удовлетвориться смертельной местью за гибель своего брата, миг смерти врага для него малость, он жаждет вечной мести, потому он отсекает голову невинной возлюбленной врага-убийцы Бей-Булата, чтобы превратить месть в бесконечность страдания. Изощренной жестокостью насыщена сцена возращения Хаджи Абрека к несчастному отцу Леилы:

Несчастный видит, – Боже правый!
Своей Леилы голову!
К своим устам ее прижал!
Как будто ей передавал
Свое последнее мученье.
Всю жизнь свою в единый стон,
В одно лобзанье вылил он.
Довольно люди <и> печали
В нем сердце бедное терзали!
Как нить, истлевшая давно,
Разорвалося вдруг оно…
<…>
Молчанье мрачное храня,
Хаджи ему не подивился:
Взглянул на шашку, на коня, –
И быстро в горы удалился.

В числе множественных идейных, текстовых совпадений ранних кавказских поэм с последующим творчеством роман «Вадим» выделяется и характеристиками, детализациями, сюжетными положениями, идейным строем и стилистикой. В частности, странная, на первый взгляд, безучастность героя к смерти и страданиям других. К примеру, показательно равнодушие Хаджи Абрека в поэме и Вадима в конце романа. Сопоставим приведенные выше строки с реакцией Вадима в 22-й главе романа на мученическую смерть отца и дочери: «А между тем Вадим стоял неподвижно, смотрел на нее и на старика так же равнодушно и любопытно, как если бы мы смотрели на какой-нибудь физический опыт! Он, чье неуместное слово было всему виною…».

Текстовые фрагменты из «Хаджи Абрека» и «Вадима» свидетельствуют о творческом состоянии М.Ю. Лермонтова в 1833–34 гг. и нуждаются в дополнительном комментарии и разъяснении. Как уже было замечено выше, в рассмотрении этого вопроса всегда нужно помнить о влиянии на него биографических обстоятельств и любовных увлечений поэта, нашедшего отражение в женских образах поэм. Лермонтов здесь стремится не столько создать национальный тип кавказской героини, хотя в точности передачи ее качеств ему надо отдать должное, сколько найти образ желаемой возлюбленной. Это вполне объяснимо, потому что едва ли в этот период эпохи романтизма пришло время разыскивать художественный тип *героини времени*. Ни одна из героинь в поэмах не дает усомниться в высоких качествах, отсюда – ангельская красота девушки в «Каллы», самоотверженность Зарыв «Измаил бее», верность Зары в «Ауле Бастунжи», жизнелюбие Леилы в «Хаджи Абреке». Возможно, эта тема и имеет потенциал к развитию в сопоставлении разных национальных образов героинь у М. Лермонтова, например, Леды из поэмы «Последний сын вольности», или лишенных явных признаков национальной идентичности, как, например, образ Ады из «Ангела смерти». Вызывают также интерес и травестийные мотивы в изображении героев, названных одними именами в двух поэмах – Зара и Селим.

Обобщая разговор о главной художественной задаче в ранних кавказских поэмах М.Ю. Лермонтова, подытожим, что она состояла в поиске национального характера, который совместил бы в себе эпическое начало и высокие личные качества, обнаруживаемые в романтической литературе, – личности сильной, полной жизни и способной к успеху.

Библиографический список


1. Вольперт Г.И. *Лермонтов и литература Франции. В Царстве Гипотезы*. Таллинн, 2005.
2. Ходанен Л.А. Кавказ. М.Ю. Лермонтов. *Энциклопедический словарь*. Москва: Индрик, 2014.
3. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 6 т. *Поэмы 1928–1834*. Москва – Ленинград, 1965; Т. 3.
4. Киселева И.А., Поташова К.А. Кавказ как эмоционально-смысловая доминанта в поэме М.Ю. Лермонтова «Измаил-Бей». *Вестник Рязанского университета имени С.А. Есенина*. 2002; № 4.
5. Москвин Г.В. Аул Бастунжи. М.Ю. Лермонтов. *Энциклопедический словарь*. Москва: Индрик, 2014.
6. Максимов Д.Е. *Поэзия Лермонтова*. Москва – Ленинград: Наука, 1964.
7. Москвин Г.В. *Эволюция прозы М.Ю. Лермонтова*. Москва: Издательство Московского университета, 2025.


References


1. Vol'pert G.I. *Lermontov i literatura Francii. V Carstve Gipotezy*. Tallinn, 2005.
2. Hodanen L.A. Kavkaz. M.Yu. Lermontov. *`Enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Indrik, 2014.
3. Lermontov M.Yu. Sobranie sochinenij: v 6 t. *Po`emy 1928-1834*. Moskva – Leningrad, 1965; T. 3.
4. Kiseleva I.A., Potashova K.A. Kavkaz kak `emocional'no-smyslovaya dominanta v po`eme M.Yu. Lermontova «Izmail-Bej». *Vestnik Ryazanskogo universiteta imeni S.A. Esenina*. 2002; № 4.
5. Moskvin G.V. Aul Bastunzhi. M.Yu. Lermontov. *`Enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Indrik, 2014.
6. Maksimov D.E. *Po`eziya Lermontova*. Moskva – Leningrad: Nauka, 1964.
7. Moskvin G.V. *`Evolyuciya prozy M.Yu. Lermontova*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2025.


*Статья поступила в редакцию 19.03.26*

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-454-457

***Ishmukhametova A.Z.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: alja150378@mail.ru*
***Turetskova I.V.,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: swabra@rambler.ru*

**THE EVIDENTIAL POTENTIAL OF GERMAN AND ENGLISH PASSIVE CONSTRUCTIONS IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION: A COMPARATIVE ASPECT.** The article examines the functional and semantic features of passive constructions in German and English through the prism of the category of evidentiality. It is considered how the elimination of the agent and grammatical transformations of the passive voice contribute to marking the source of information and the degree of responsibility of the speaker for the utterance. The authors analyze how the passive voice contributes to the expression of the source of information and the degree of reliability of the utterance. Special attention is paid to constructions with modal verbs and perceptual verbs in the passive form. It is established that in both languages the passive serves as a tool to remove the author from the statement, introducing the meaning of indirect evidence (reportativeness). Special attention is paid to the role of these constructions in intercultural communication, where the accuracy of pointing to the source of information and distancing oneself from other people's words are key to preventing communication failures.

*Key words:* **evidentiality, passive voice, German, English, theoretical grammar, pragmatics, reportativeness, intercultural communication**

***А.З. Ишмухаметова****, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: alja150378@mail.ru*
***И.В. Турецкова****, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: swabra@rambler.ru*

# ЭВИДЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕМЕЦКИХ И АНГЛИЙСКИХ ПАССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В статье рассматриваются функционально-семантические особенности пассивных конструкций в немецком и английском языках через призму категории эвиденциальности. Рассматривается, как элиминация агенса и грамматические трансформации страдательного залога способствуют маркированию источника информации и степени ответственности говорящего за высказывание. Авторы анализируют, каким образом страдательный залог способствует выражению источника информации и степени достоверности высказывания. Особое внимание уделяется конструкциям с модальными глаголами и перцептивными глаголами в пассивной форме. Устанавливается, что в обоих языках пассив служит инструментом отстранения автора от утверждения, привнося значения косвенной засвидетельствованности (репортативности). Особое внимание уделяется роли данных конструкций в межкультурной коммуникации, где точность указания на источник информации и дистанцирование от чужих слов приобретают ключевое значение для предотвращения коммуникативных неудач.

*Ключевые слова:* **эвиденциальность, пассивный залог, немецкий язык, английский язык, теоретическая грамматика, прагматика, репортативность, межкультурная коммуникация**

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, современная лингвистика характеризуется глубоким интересом к категориям, находящимся на стыке грамматики и прагматики, каковой является эвиденциальность (указание на источник сведений). Однако традиционно эвиденциальность рассматривалась на материале языков, обладающих специализированными морфологическими парадигмами, то есть где она выражена морфологически (например, в тюркских, финно-угорских или тибето-бирманских). В германских же языках, где эта категория носит скрытый, функционально-семантический характер, механизмы её репрезентации изучены не до конца, следовательно, вопрос о том, как эвиденциальность выражается в аналитических языках, таких как немецкий и английский, остается открытым и требует изучения периферийных, синтаксических средств. Во-вторых, пассивный залог традиционно рассматривается в синтаксическом или текстовом ключе (тема-рематическое членение), в то время как его дискурсивный и эвиденциальный потенциалы изучены недостаточно, особенно в сопоставительном аспекте. В-третьих, в эпоху глобализации и расширения межкультурных контактов понимание тонкостей выражения субъективной позиции и ссылок на источники информации становится критически важным для адекватной интерпретации высказывания и предотвращения конфликтов, связанных с недостоверностью или непроверенностью данных.

Целью данного исследования является выявление и сопоставительный анализ эвиденциального потенциала пассивных конструкций в немецком и английском языках, а также определение их роли в межкультурной коммуникации.

Объектом исследования выступают пассивные конструкции немецкого и английского языков в контексте межкультурной коммуникации.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть понятие эвиденциальности и ее связь с категорией залога в современной лингвистике.
2. Выявить семантические группы глаголов (прежде всего, глаголы речи и ментальной деятельности), пассивизация которых приводит к появлению эвиденциальных смыслов.
3. Провести сопоставительный анализ немецких и английских пассивных конструкций, выполняющих функцию указания на источник информации.
4. Проиллюстрировать теоретические положения примерами из вышеуказанных языков.
5. Определить значимость данных конструкций для осуществления эффективной межкультурной коммуникации.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к пассиву не просто как к синтаксической категории, а как к когнитивному инструменту эвиденциальной стратегии. Впервые проводится прямое сопоставление английских и немецких пассивных структур в контексте передачи «чужого слова» (репортатива) в академическом дискурсе, а также подчеркивается их роль в межкультурной коммуникации.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении типологии эвиденциальных средств в германских языках.

Практическая значимость заключается в возможности применения полученных данных в методике преподавания иностранных языков (обучение академическому письму, интерпретация текстов СМИ), в теории перевода при работе с модальными оттенками высказываний, а также в обучении основам межкультурной коммуникации.

Методологическую базу исследования составляет комплексный подход, включающий сопоставительный метод для выявления межъязыковых соответствий, функционально-семантический анализ для дескрипции эвиденциальных значений пассива. В контексте межкультурной коммуникации применяется прагматический анализ, позволяющий оценить влияние выбора грамматической конструкции на интерпретацию сообщения адресатом.

В предыдущих исследованиях нами было доказано, что в процессе коммуникации говорящий может строить свое высказывание, не указывая на источник своих знаний, но в определенных условиях ему необходимо выразить источник, на котором основаны его сведения. Языковые средства, указывающие на косвенный характер информации, принято объединять термином «эвиденциальность». Термин «эвиденциальность» происходит от слова evidence (лат. evidentia) и предполагает специальное средство маркировки того, что говорящий или другое лицо были автором или свидетелем высказывания [1, с. 13].

Вопрос о том, как языки маркируют источник знания, долгое время обсуждался преимущественно в контексте балканских или персидских языков [2; 3]. В германистике долгое время доминировал взгляд на эвиденциальность как на лексическую или модальную категорию (модальные глаголы, вводные слова). Однако в конце XX – начале XXI века фокус сместился на грамматикализацию эвиденциальности, где пассивные конструкции стали рассматриваться как инструменты косвенной эвиденциальности, позволяющие скрывать субъект действия и тем самым снимать с него (или с говорящего) ответственность за достоверность информации [4, с. 160].

Из исследований категории эвиденциальности, затрагивающих сущность и типологию эвиденциальности как морфемного маркирования источника информации, интерес представляет работа А. Айхенвальд. А. Айхенвальд дает следующее определение эвиденциальности: «Эвиденциальность – это лингвистическая категория, первостепенное значение которой – источник информации. Чтобы считать морфему эвиденциалом, она должна обладать источником информации в качестве своего главного значения, то есть немаркированной или ложной интерпретацией» [5, с. 380] (перевод наш – А. И.). Автор склоняется к тому, чтобы признать эвиденциальность грамматической категорией и считает, что ее нельзя включать в другие категории, особенно в категорию модальности, как это часто делали многие исследователи.

Под эвиденциальностью мы вслед за Р.О. Якобсоном понимаем область рамочных значений, представляющих собой указание на источник сведений [6, с. 115], а в некоторых видах дискурсов для передачи слухов [7, с. 72].

Классическая типология, восходящая к У. Джейкобсену и развитая в работах А. Айхенвальд, выделяет следующие типы источников: прямое наблюдение (визуальное, сенсорное), когда говорящий сообщает о событии, основываясь на собственном прошлом опыте (сведения, извлекаемые из памяти); инферентив (умозаключение, вывод на основе улик), пересказывательность (репортатив, чужая речь), когда говорящий сообщает о событии, основываясь на сообщении какого-либо другого лица, на снах (сведения, полученные путем откровения), на догадках (предположительные сведения) [8, с. 545].

Эвиденциальность – это функционально-семантическая категория, которая указывает на источник информации, на котором основывается высказывание говорящего: была ли она получена лично (прямая эвиденциальность), со слов других лиц (цитативная или репортативная) или на основании логических выводов (инферентивная) [9, с. 242].

Традиционно пассивный залог в английском и немецком языках рассматривается как средство изменения диатезы, переносящий фокус с агенса на объект, поэтому, говоря о связи пассива и эвиденциальности, можно отметить, что, на первый взгляд, она неочевидна, так как пассив традиционно меняет ролевую структуру предложения. Однако при пассивизации определенных семантических типов глаголов (в первую очередь verba dicendi) происходит устранение не только агенса действия, но и источника информации. Это «устранение» или деперсонализация источника (или элиминация агенса) создает и семантическую лакуну, которая часто заполняется отсылкой к внешнему источнику или общему знанию, и эффект эвиденциальности: действие или утверждение представляется как существующее само по себе, без привязки к конкретному лицу, которое его сообщило.

Следовательно, семантический сдвиг при устранении активного субъекта неизбежно затрагивает прагматический уровень, который, с одной стороны, приводит к объективации высказывания, поскольку отсутствие явного деятеля создает эффект «факта самого по себе», что сближает пассив с инферентивной эвиденциальностью. С другой стороны, изменение диатезы ведет к дистанцированию, например, при использовании пассивных оборотов типа *It is said* или *Es wird gesagt*, которые служат классическим маркером репортативности.

Таким образом, эвиденциальный потенциал пассива реализуется не в передаче прямого наблюдения, а в сфере засвидетельствованности (как мы знаем) и пересказывательности (как мы передаем чужую речь). И в немецком, и в английском языках эвиденциальный потенциал пассива раскрывается только при

определенном лексическом наполнении. Ведущую роль играют глаголы, семантика которых уже содержит указание на способ получения информации или ее передачу: глаголы sagen (говорить), mitteilen (сообщать), behaupten (утверждать), berichten (докладывать), vermuten (предполагать) в немецком языке и глаголы say (говорить), report (сообщать), believe (полагать), think (думать), allege (утверждать без доказательств), claim (заявлять) в английском. Глаголы конкретного физического действия (bauen / build, schreiben / write) в пассиве эвиденциальной нагрузки, как правило, не несут, выполняя текстовые функции связности.

Немецкий язык обладает развитой системой пассива (процессуальный, статальный, безличный). Ключевую роль в создании эвиденциальности играют две конструкции: пассив с глаголами речи (werden – Passiv) и пассивные конструкции с модальными глаголами sollen, wollen, müssen [10, с. 392].

При употреблении пассивных конструкций с глаголами речи – *Es wird gesagt, dass...* (Говорят, что...) или *Er wird beschuldigt*, ... ('Его обвиняют в том, что...') – пассив позволяет говорящему сослаться на неопределенный источник, дистанцироваться от информации или подчеркнуть ее общеизвестность*: Es wird gemunkelt, dass die Zinsen steigen*. – 'Поговаривают, что ставки вырастут'.

Исследователи, такие как Б. Орснес, проводят параллели между такими конструкциями и специализированными репортативными пассивами в скандинавских языках [11, с. 21–59].

Эвиденциальные значения проявляются также в случаях употребления репортативного пассива с *sollen* (*Er soll …sein*), который прямо указывает на сведения из чужих рук. *Sollen* в репортативном значении указывает на то, что сообщение передается со слов других (*Er soll verheiratet sein.* – 'Говорят, он женат'. *Der Politiker soll bestochen werden.* – 'Говорят, политик был подкуплен').

*Wollen* указывает на то, что субъект сам утверждает что-либо (*Er will es gesehen haben.* – 'Он утверждает, что видел это'). Эти конструкции часто конкурируют или дополняют пассивные обороты в сфере передачи чужой речи: *Der Täter soll bereits gefasst worden sein.* – 'Говорят / сообщается, что преступник уже задержан'. В данном примере пассивный инфинитив перфекта указывает на завершенное действие, а глагол sollen выступает маркером репортативной эвиденциальности.

В английском языке, по мнению Д. Ноэля, важным эвиденциальным маркером является конструкция «пассив + инфинитив» (Nominative and Infinitive), например: *He is said to be rich*. Данная конструкция, состоящая из пассивной формы глагола речи/мысли (*said, believed, reported, alleged*) и последующего инфинитива, специализируется именно на выражении пересказывательности. Она сигнализирует, что информация не принадлежит говорящему, а получена из вторых рук. Как и в немецком языке, здесь важен тип глагола – только определенные глаголы (речи, мнения, полагания) активируют эвиденциальное прочтение [12, с. 316].

В английском языке пассивные конструкции являются стандартом для дистанцирования и объективации информации прежде всего в Subject-to-Subject Raising (Complex Nominative) с использованием глаголов сообщения (say, report, allege, claim) в пассиве: *The witness is said to have been intimidated* ('Говорят, что свидетеля запугали'). Конструкция *is said* выступает как грамматикализованный маркер репортативности, снимая с говорящего ответственность за истинность факта.

При употреблении имперсонального пассива с вводным *it* маркируется общественное мнение или инференция на основе косвенных признаков: *It is believed that the treaty was signed in secret.* – 'Считается, что договор был подписан тайно'.

Пассивные конструкции с перцептивным глаголом объективируют визуальное свидетельство, превращая его в факт, подтвержденный внешним наблюдением: *The suspect was seen to leave the house. – 'Было замечено, как подозреваемый выходил из дома'.*

В английском языке пассивные конструкции также часто используются для верификации информации в академическом и газетном дискурсе. К примеру, при использовании глаголов *say, report, believe, allege* в пассиве в составе конструкции Nominative with the Infinitive: *The company is reported to have lost millions.* – 'Сообщается, что компания потеряла миллионы'. Здесь пассив *is reported* служит сигналом того, что информация получена из внешнего источника, снимая с автора ответственность за её точность.

И в немецком, и в английском языке ключевым моментом для возникновения эвиденциального значения является элиминация агенса (производителя действия). Однако важен тип элиминируемого субъекта. В пассивах с глаголами речи устраняется не просто тот, кто производит физическое действие, а тот, кто является источником сообщения. Это создает семантическую фигуру умолчания: кто-то сказал, но кто именно – неважно или неизвестно. Это позволяет говорящему соблюсти нейтралитет, подчеркнуть общеизвестность факта и дистанцироваться от ложной или непроверенной информации.

Это имеет огромное значение в межкультурной коммуникации. Например, в англо-американской академической традиции использование пассива вроде *It is assumed that...* является стандартным способом деперсонализации знания и создания впечатления объективности. В немецкой традиции это также распространено, однако наблюдается тенденция к использованию местоимения man (*man nimmt an*) или модальных глаголов [13, с. 420].

Рассмотрим гипотетическую ситуацию международных переговоров, где обсуждается информация о возможном слиянии компаний. Сравним использование прямой речи (без эвиденциальности): *The CEO will resign* / *Der Vorstandsvorsitzende tritt zurück*. Категоричное утверждение, ответственность за факт лежит на говорящем и использование эвиденциального пассива: *The CEO is rumoured to be stepping down.* и *Es wird gemunkelt, dass der Vorstandsvorsitzende zurücktritt.* или *Der Vorstandsvorsitzende soll zurücktreten*.

В данном контексте выбор пассивной конструкции неслучаен. Менеджер, использующий такую форму, снимает с себя ответственность за достоверность информации, указывая на то, что это лишь слухи, циркулирующие на рынке. Для носителя другой культуры важно распознать этот сигнал: собеседник не блефует и не утверждает, а лишь передает непроверенные данные.

В сфере научной коммуникации можно предложить следующую гипотетическую ситуацию: на международной конференции по биомедицине обсуждаются предварительные результаты исследования нового препарата. В кулуарах и в неформальной научной переписке появляется информация о том, что препарат якобы снижает риск рецидива заболевания, однако данные еще не прошли полноценную экспертизу. Сравним прямое утверждение без эвиденциальной маркировки: *The drug reduces the risk of relapse. / Das Medikament senkt das Rückfallrisiko.* Здесь говорящий формулирует высказывание как установленный факт. Ответственность за достоверность содержания ложится непосредственно на него. В научной коммуникации такая форма звучит слишком категорично, особенно если данные еще предварительные.

Теперь сравним с эвиденциальными конструкциями: *The drug is reported to reduce the risk of relapse. / Es wird berichtet, dass das Medikament das Rückfallrisiko senkt. / Das Medikament soll das Rückfallrisiko senken.* В этом случае пассивные конструкции выполняют эвиденциальную функцию и показывают, что говорящий не представляет информацию как собственный верифицированный вывод. Напротив, он дистанцируется от содержания высказывания и сигнализирует, что сведения получены из внешнего источника: возможно, из предварительных отчетов или даже слухов в профессиональном сообществе.

Форма *is reported to* в английском языке позволяет сослаться на внешний источник и тем самым снижает категоричность утверждения. Немецкое *Es wird berichtet, dass...* выводит источник сообщения на передний план и уменьшает личную ответственность автора высказывания. Пассивная конструкция с модальным глаголом *soll* усиливает косвенный характер знания.

С прагматической точки зрения выбор пассивных форм в научной коммуникации особенно значим. Ученый или участник конференции не утверждает результат как бесспорный, а лишь передает предварительное знание, оставляя пространство для сомнения, проверки и последующей верификации. Иначе говоря, эвиденциальный пассив помогает избежать ложного эффекта окончательности, который мог бы возникнуть при прямом утверждении. Кроме того, в научной среде подобные конструкции выполняют стратегическую коммуникативную функцию. Они позволяют исследователю соблюдать академическую этику и не присваивать себе ответственность за сведения, чья достоверность ещё не установлена окончательно. Это особенно важно в международном дискурсе, где различия в риторических нормах могут приводить к неоднозначному восприятию. Представитель одной культуры может интерпретировать категоричное утверждение как научно доказанный факт, тогда как говорящий всего лишь пересказывает непроверенные результаты. Эвиденциальная маркировка снимает эту двусмысленность. Так, для представителя другой научной традиции фраза *The drug is reported to reduce the risk of relapse* не должна интерпретироваться как эквивалент прямого утверждения *The drug reduces the risk of relapse.* Первая формула передает не столько результат, сколько статус знания о результате. Иначе говоря, собеседник не заявляет о доказанном эффекте препарата, а сообщает о наличии соответствующих сведений в научном обороте.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что пассивные конструкции в немецком и английском языках обладают значительным эвиденциальным потенциалом, который актуализуется при употреблении глаголов речи, мысли и передачи информации. Этот потенциал позволяет говорящему маркировать информацию как полученную из вторичных источников (пересказывательность), дистанцироваться от ее содержания или подчеркнуть ее общеизвестность.

Сопоставительный анализ показывает, что, несмотря на общую индоевропейскую основу и наличие пассива как грамматической категории, немецкий и английский языки реализуют этот потенциал по-разному. Английский язык выработал специализированную конструкцию *He is said to*, которая стала грамматикализованным средством выражения эвиденциальности. Немецкий язык использует более широкий спектр средств: безличные пассивные конструкции с es, неопределенно-личные предложения и модальные глаголы (прежде всего sollen), что свидетельствует о более разнообразном характере эвиденциальной семантики. Понимание этих различий имеет прямое практическое значение для межкультурной коммуникации. Адекватная интерпретация пассивных конструкций как маркеров чужой речи или объективированного знания позволяет избежать недопонимания в процессе коммуникации.

Таким образом, пассивные конструкции в немецком и английском языках выходят далеко за рамки простого изменения грамматического фокуса. Они являются мощным средством выражения эвиденциальности, позволяя ссылаться на анонимный источник (репортативность), выражать логическое следствие из наблюдаемых фактов (инференция), а также создавать эффект объективности в научном и новостном стилях.

Интересным развитием исследования станет сопоставление эвиденциального потенциала пассивных конструкций в английском и немецком языках в исторической динамике. Анализ текстов разных эпох (например, с XIX века по настоящее время) позволит выявить изменения стратегий кодирования источника информации (или его удаления) в пассивных структурах под влиянием модификаций в общественно-политическом дискурсе и развитии медиакоммуникаций.

Целевой аудиторией данной статьи являются лингвисты-германисты, специалисты по теоретической грамматике, межкультурной коммуникации и международным отношениям, студенты-филологи, преподаватели, а также специалисты по компьютерной лингвистике, рассматривающие эвиденциальность как один из параметров алгоритмов, определяющих достоверность информации.

Библиографический список

1. Ишмухаметова А.З. *Пассивные конструкции со значением процесса в немецком языке: семантика, текстовые и дискурсивные функции*. Диссертация … кандидата филологических наук. Самара, 2010.
2. Макарцев М.М. *Эвиденциальность в пространстве балканского текста*. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2013.
3. Хадарцев О.А. Эвиденциальность и эпистемическая модальность в персидском языке: взаимодействие двух категорий. *Язык и речевая деятельность*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2000; Т. 3, Ч. 1: 182–195.
4. Diewald G., Smirnova E. *Evidentiality in German: Linguistic Realization and Optical Functions*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010.
5. Aikhenvald A. *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
6. Ильина Л.А. Значение концепции Р.О. Якобсона для исследования категории засвидетельствованности. *Языки и фольклор коренных народов Сибири*. 2022; Выпуск 44, № 2: 114–122.
7. Козловский Д.В. Категория «эвиденциальность» как инструмент передачи слухов в англоязычном медиадискурсе. *Теоретическая и прикладная лингвистика*. 2024; № 10 (1): 71–85.
8. Aikhenvald A.Y. *Speaking about knowledge: Evidentiality and the ecology of language. Studies in Language*. 2023; № 48 (3): 543–574.
9. Захарова В.А. Средства выражения эвиденциальности в сложноподчиненных предложениях с придаточными объектными в английских беллетристических текстах. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2012; № 7: 241–251.
10. Комлева Е.В., Ишмухаметова А.З. Межкультурные особенности выражения вежливости пассивными конструкциями (на материале немецкого и английского языков). *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 390–392.
11. Ørsnes B. Passives and evidentiality: Danish reportive passives and their equivalents in German. *Acta Linguistica Hafniensia*. 2011; Vol. 43: 21–59.
12. Noël D. The Nominative and Infinitive in Late Modern English: A Diachronic Constructionist Approach. *Journal of English Linguistics*. 2008; Vol. 36, № 4: 314–341.
13. Ишмухаметова А.З., Турецкова И.В. Пассивные конструкции как средство выражения лингвистической вежливости в межкультурной коммуникации. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 419–421.

References

1. Ishmuhametova A.Z. *Passivnye konstrukcii so znacheniem processa v nemeckom yazyke: semantika, tekstovye i diskursivnye funkcii*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Samara, 2010.
2. Makarcev M.M. *`Evidencial'nost' v prostranstve balkanskogo teksta*. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2013.
3. Hadarcev O.A. `Evidencial'nost' i `epistemicheskaya modal'nost' v persidskom yazyke: vzaimodejstvie dvuh kategorij. *Yazyk i rechevaya deyatel'nost'*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 2000; T. 3, Ch. 1: 182-195.
4. Diewald G., Smirnova E. *Evidentiality in German: Linguistic Realization and Optical Functions*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010.
5. Aikhenvald A. *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
6. Il'ina L.A. Znachenie koncepcii R.O. Yakobsona dlya issledovaniya kategorii zasvidetel'stvovannosti. *Yazyki i fol'klor korennyh narodov Sibiri*. 2022; Vypusk 44, № 2: 114–122.
7. Kozlovskij D.V. Kategoriya «`evidencial'nost'» kak instrument peredachi sluhov v angloyazychnom mediadiskurse. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. 2024; № 10 (1): 71-85.
8. Aikhenvald A.Y. *Speaking about knowledge: Evidentiality and the ecology of language. Studies in Language*. 2023; № 48 (3): 543-574.
9. Zaharova V.A. Sredstva vyrazheniya `evidencial'nosti v slozhnopodchinennyh predlozheniyah s pridatochnymi ob`ektnymi v anglijskih belletristicheskih tekstah. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; № 7: 241-251.
10. Komleva E.V., Ishmuhametova A.Z. Mezhkul'turnye osobennosti vyrazheniya vezhlivosti passivnymi konstrukciyami (na materiale nemeckogo i anglijskogo yazykov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 390-392.
11. Ørsnes B. Passives and evidentiality: Danish reportive passives and their equivalents in German. *Acta Linguistica Hafniensia*. 2011; Vol. 43: 21-59.
12. Noël D. The Nominative and Infinitive in Late Modern English: A Diachronic Constructionist Approach. *Journal of English Linguistics*. 2008; Vol. 36, № 4: 314-341.
13. Ishmuhametova A.Z., Tureckova I.V. Passivnye konstrukcii kak sredstvo vyrazheniya lingvisticheskoj vezhlivosti v mezhkul'turnoj kommunikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 419-421.

*Статья поступила в редакцию 19.03.26*

УДК 82.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-457-460

***Wu Han**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Changchun University (Changchun, China), E-mail: wuhan417@mail.ru*

**THE IMAGE OF THE DOVE AS A NATURAL SYMBOL IN RUSSIAN AND CHINESE POETRY OF THE EARLY 20TH CENTURY.** The article examines the artistic semantics of the image of the dove in Russian and Chinese poetry of the early twentieth century. It focuses on the range of symbolic meanings associated with this ornithological image and its functioning within different cultural and literary contexts. The analysis draws on poetic texts by Chinese authors of the first half of the twentieth century and by Russian poets of the same period. Using comparative-typological and historical-literary approaches, the study identifies how the image of the dove operates within the poetic discourse of the two traditions. In Chinese poetry, the dove is most often associated with harmony, peace, and love, and appears primarily as part of the poetic representation of the natural world. In Russian poetry, by contrast, the image acquires a more layered symbolic meaning shaped largely by the Christian cultural tradition, incorporating motifs of spiritual purity, religious inspiration, and hope. Taken together, these observations suggest that the image of the dove functions as an important element of the ecological-aesthetic perception of nature in both Russian and Chinese poetic consciousness, while also serving as a significant component of the symbolic representation of natural imagery in literature.

*Key words:* **dove imagery, symbolic meaning of dove, natural symbolism, Russian poetic discourse, Chinese poetic discourse, cross-cultural literary analysis, ecological aesthetics, poetic symbolism**

***У Хань**, канд. филол. наук, доц., Чанчуньский университет, г. Чанчунь, E-mail: wuhan417@mail.ru*

# ОБРАЗ ГОЛУБЯ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ПОЭЗИИ НАЧАЛА XX ВЕКА: СЕМАНТИКА ПРИРОДНОГО СИМВОЛА

В статье рассматриваются особенности художественной семантики образа голубя в русской и китайской поэзии начала XX века. Актуальность исследования определяется возрастающим интересом современной гуманитарной науки к изучению природной образности в литературе и её интерпретации в контексте экологической эстетики, рассматривающей природные образы как важный элемент художественного осмысления мира. Материалом исследования послужили произведения китайской поэзии первой половины XX века, а также стихотворения русских поэтов начала XX века. В работе использованы сравнительно-типологический и историко-литературный методы анализа, позволившие выявить особенности художественного функционирования образа голубя в поэтическом дискурсе двух культур. В результате проведённого анализа установлено, что в китайской поэтической традиции образ голубя преимущественно связан с символикой гармонии, мира и любви и выступает как элемент поэтического изображения природного мира. В русской поэзии данный образ приобретает более сложную символическую семантику, формирующуюся под влиянием христианской культурной традиции и включающую мотивы

духовной чистоты, религиозного вдохновения и надежды. Полученные результаты позволяют рассматривать образ голубя как важный элемент эколого-эстетического осмысления природы в поэтическом сознании русской и китайской культур, а также как значимый компонент художественной символики природных образов в литературе.

*Ключевые слова:* **орнитологический образ, символика голубя, природный символ, русская поэзия, китайская поэзия, сравнительное литературоведение, экологическая эстетика, художественная семантика**

Актуальность исследования обусловлена усиливающимся интересом современной филологической науки к сравнительному изучению природной образности, формирующей художественное представление о мире в различных культурных традициях. В последние десятилетия внимание исследователей всё чаще обращается к анализу природных символов в литературе, поскольку через них раскрывается не только эстетическое восприятие природы, но и выявляются особенности культурного мировидения.

Особое значение в этом контексте приобретает экологическая эстетика, рассматривающая природные образы как форму художественного осмысления взаимодействия человека и окружающей среды. Природные символы позволяют выявить специфику культурного отношения к миру природы и становятся важным элементом поэтической картины мира.

К числу наиболее устойчивых природных символов мировой поэтической традиции относится образ голубя. В различных культурах эта птица на протяжении длительного времени наделялась богатой символикой и могла ассоциироваться с представлениями о мире, любви, духовной чистоте и гармонии. Благодаря широте семантических значений образ голубя представляет значительный интерес для сравнительного литературоведческого анализа.

Исследование направлено на выявление особенностей художественной семантики образа голубя в русской и китайской поэзии начала XX века.

В рамках работы предполагается решить ряд исследовательских задач. Прежде всего рассматриваются культурно-символические предпосылки формирования образа голубя. Далее анализируются особенности функционирования данного орнитологического образа в китайской поэтической традиции. Особое внимание уделяется выявлению художественных функций образа голубя в русской поэзии. Завершающим этапом исследования является сопоставительный анализ семантики этого образа в русской и китайской поэзии.

Научная новизна исследования состоит в интерпретации образа голубя как элемента природной символики в русской и китайской поэзии с учетом концепции экологической эстетики.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии сравнительного подхода к изучению природных образов в литературе.

Практическая значимость определяется возможностью использования результатов исследования в курсах по истории русской и китайской литературы, а также в исследованиях по сравнительному литературоведению.

Объектом исследования выступает образ голубя в поэтическом тексте.

В работе использованы следующие методы: сравнительно-типологический анализ, семантический анализ художественного текста, культурологический метод исследования.

Степень изученности темы показывает, что орнитологическая символика неоднократно рассматривалась в научной литературе. Однако сопоставительное изучение художественной семантики образа голубя в русской и китайской поэзии остаётся недостаточно разработанным.

Таким образом, данное исследование направлено на выявление особенностей функционирования образа голубя как природного символа в русской и китайской поэзии начала XX века.

В поэтическом тексте природные образы играют важную роль в формировании художественной картины мира. Через них поэты выражают представления о гармонии природы, духовном состоянии человека и его отношении к окружающему миру.

В рамках экологической эстетики природные образы рассматриваются не только как элементы художественной символики, но и как отражение особого способа восприятия природы в культуре.

Особое место среди природных образов занимают птицы. Благодаря способности к полёту птицы нередко воспринимаются как посредники между земным и небесным пространством. Благодаря этому птицы становятся удобным художественным средством выражения философских, эстетических и нравственных представлений.

Одним из наиболее выразительных орнитологических образов является образ голубя. Голубь относится к числу древнейших птиц, одомашненных человеком, и на протяжении длительной культурной истории наделяется устойчивыми символическими значениями. Уже в ранние исторические периоды голубей использовали как почтовых птиц, что закрепило за ними представление о посредничестве и способности передавать вести на расстоянии. Однако художественная семантика этого образа значительно шире его практической функции. В различных культурных традициях голубь может выступать символом души, любви, мира и кротости, а также обозначать переходное состояние между земным и небесным мирами. В символологической литературе отмечается, что голубь нередко интерпретируется как знак духовной чистоты и жизненного начала [1, с. 58]. Такое разнообразие символических значений делает образ голубя особенно показательным материалом для сопоставительного литературоведческого исследования.

С точки зрения экологической эстетики голубь представляет интерес не только как устойчивый символ, но и как природный образ, через который поэтическое сознание выражает представления о гармонии, уязвимости жизни, свободе движения и связи человека с окружающим миром. В литературе птица нередко оказывается не просто объектом описания, а носителем определенного мировосприятия. Поэтому обращение к образу голубя в русской и китайской поэзии позволяет рассмотреть не только символику конкретного орнитонима, но и особенности поэтического освоения природы в двух культурных традициях.

В китайской культурной традиции образ голубя также занимает заметное место, однако его символика отличается многозначностью. Одно из наиболее ранних представлений связано с природной особенностью этой птицы возвращаться к своему гнезду. Благодаря этому качеству голуби уже в древние времена использовались для передачи сообщений. Подобное использование птицы зафиксировано в «Исторических записках во время правления императора Сюань-цзуна династии Тан»:“张九龄少年时，家养群鸽，每与亲知书信往来，只以书系鸽足上，依所教之处，飞往投之” [2, с. 136] («Когда Чжан Цзюлин был ещё юношей, в его доме держали голубей. При переписке с родственниками и знакомыми письма привязывали к лапке птицы, и она летела в указанное место, доставляя послание адресату») (здесь и далее перевод наш – У. Х.). Данный исторический пример свидетельствует не только о бытовом использовании птицы, но и о закреплении за образом голубя особого символического значения. В культурном сознании он начинает восприниматься как посредник и вестник, способный соединять людей, находящихся на значительном расстоянии друг от друга.

Вместе с тем символика образа голубя в китайской традиции не ограничивается лишь данной функцией. С одной стороны, ему приписывается выраженно положительная символика. Как отмечается в словаре китайских символов, голубь воспринимался как знак невинности и долголетия; известен также «голубиный жезл» как эмблема долгой жизни [3, с. 92]. Показательно и то, что в буддийской легенде Будда спасает голубя, отдавая ради него часть собственной плоти. В таком контексте голубь оказывается связанным с идеями милосердия, сострадания и защиты слабого. С другой стороны, в традиционных представлениях за этой птицей закреплялись и менее возвышенные характеристики: ей приписывали глупость, чувственность, отсутствие силы. Такая смысловая двойственность делает возможным развитие образа голубя в различных поэтических интерпретациях.

Такое смысловое раздвоение особенно наглядно проявляется в поэме Го Мо-жо «Нирвана Фениксов», где система птичьих образов используется для воссоздания социальной картины эпохи. В тексте поэмы звучит голос домашнего голубя:

群鸟歌
<……>
家鸽：
哈哈，凤凰！凤凰！
你们枉为这禽中的灵长！
你们死了吗？你们死了吗？
从今后请看我们驯良百姓的安康！
[4, с. 29].

Песня птиц
(фрагмент из поэмы Го Мо-жо «Нирвана фениксов»)
<……>
Ха-ха, фениксы! Фениксы!
Напрасно вы считаете себя владыками среди птиц!
Вы умерли? Вы умерли?
Отныне посмотрите,
как благополучно живём мы –
смиренные простые люди.

В данном фрагменте голубь предстает без привычной возвышенной символики. Это уже не знак невинности и мира, а образ социально пассивного существа, покорного, лишенного собственной воли. В отличие от феникса, воплощающего исключительность, голубь здесь становится символом приспособленного, «ручного» существования. Для Го Мо-жо важно не естественно-наблюдательное, а социально-аллегорическое значение образа. Тем не менее даже в таком снижении сохраняется важная особенность орнитологической символики: голубь по-прежнему остается природным образом, с помощью которого осмысляются человеческие качества.

В китайской поэзии первой трети XX века образ голубя в большинстве случаев сохраняет положительную символику и связывается с представлениями о гармонии, красоте и мягком движении природы. Показательным примером может служить стихотворение Хэ Цифана «Радость», где образ белого голубя включен в систему многосенсорных поэтических ассоциаций:

告诉我，欢乐是什么颜色？
像白鸽的羽翅？鹦鹉的红嘴？
欢乐是什么声音？像一声芦笛？
还是从稷稷的松声到潺潺的流水？
是不是可握住的，如温情的手？
可看见的，如亮着爱怜的眼光？
<……>
对于欢乐，我的心是盲人的目，
但它是不是可爱的，如我的忧郁？
[5, с. 63].

**Скажи мне: какого цвета радость?**
Не белых ли голубок лёгкий взмах?
Иль алый клюв у яркого попугая,
Горящий, словно искра, в небесах?
**Скажи мне: как звучит на свете радость?**
Как тихой флейты дальний перелив?
Иль шёпот сосен, чуть дрожащий ветром,
Иль ручеёк, прозрачный и жив?
**Её коснуться можно ли рукою,**
Как тёплой нежности живую нить?
И можно ль видеть — словно взгляд любимый,
Что светом тихой ласки может жить?
<……>
**Но для меня сама она — как тайна:**
Моё сердце, словно слепые глаза.
И всё же – не прекрасна ли она,
Как грусть моя, тихая и нежная?

Поэтика этого стихотворения строится не на утверждении, а на поиске. Вопросительная интонация здесь принципиальна: лирический субъект не фиксирует радость как данность, а пытается нащупать ее через цепочку чувственных соответствий. Белый голубь в таком ряду оказывается не просто красивой деталью, а точкой кристаллизации смысла. Он связан с представлением о мягкости, ясности, невесомости, чистом зрительном впечатлении. В то же время голубь соотнесен с недостижимым идеалом: радость описывается через него, но не совпадает с ним окончательно. В этом смысле поэтический образ оказывается одновременно конкретным и ускользающим, что характерно для лирики Хэ Цифана.

Иное, хотя и близкое по эмоциональному тону решение получает образ голубя в стихотворении Ху Ши «Голубь», вошедшем в сборник «Опыты». В нем присутствует пейзажное начало, но оно быстро перерастает в образ свободного движения и внутреннего подъема:

云淡天高，
好一片晚秋天气！
有一群鸽子，在空中游戏。
看他们三三两两，
回环来往，
夷犹如意，——
忽地里，翻身映日，
白羽衬青天，
十分鲜丽！
[6, с. 7].

Облака легки, и небо высоко –
Как прекрасна поздняя осень!
Стая голубей играет в вышине,
Летая в прозрачной лазури.
Посмотри: то парами, то втроём
Они кружат, легко возвращаясь,
Медлят в воздухе, плавно скользят –
Вольные, радостные, спокойные.
И вдруг, перевернувшись к солнцу,
Вспыхнут белые крылья в лучах:
Белизна их на синем небе
Становится дивной красой.

Здесь значимо уже то, что в стихотворении появляется не один голубь, а стая. Это не образ одиночества и не знак частного переживания, а картина коллективного движения, свободного и согласованного. Голуби не просто летят – они «играют» в небе, и само пространство наполняется ритмом легкости. Белый цвет перьев на фоне синего неба усиливает ощущение ясности, а вся картина в целом приобретает эколого-эстетическое измерение: красота природы переживается как форма духовной свободы. При этом образ легко поддается и метафорическому прочтению: в нем можно увидеть не только пейзажную зарисовку, но и символ того нового внутреннего состояния, которое переживали участники движения за новую культуру. Голубь в стихотворении Ху Ши соединяет природную конкретность, чувство света и исторически окрашенное переживание свободы.

Если в китайской поэзии первой трети XX века образ голубя чаще всего связан с представлениями о гармонии, мягкости, красоте и свободе, то в русской литературе начала столетия его символика формируется в ином культурном контексте. В русской поэтической традиции значение этого образа складывается под влиянием нескольких культурных источников, среди которых особенно важны славянская мифология и европейская символическая традиция. В исследованиях по символике отмечается, что в западноевропейском искусстве голубь нередко воспринимается как символ души; подобный мотив широко представлен в вестготском и романском художественном наследии [7, с. 145].

Здесь особенно значима христианская традиция, благодаря которой голубь оказывается связан прежде всего с представлениями о святости, душе, благовещении, вести, нисхождении Духа и духовной чистоте. Как отмечает А.В. Гура, в славянских народных представлениях голубь – «чистая, святая, Божья птица» [8, с. 515]. Такое восприятие уходит корнями в евангельский сюжет Крещения, где Дух Божий нисходит «как голубь», а также в библейскую историю Ноя, когда голубь приносит в ковчег весть о прекращении потопа.

Эта семантика активно сохраняется и преобразуется в русской поэзии первой трети XX века. Одним из наиболее устойчивых значений становится образ голубя как вестника. Можно привести пример из стихотворения А. Ахматовой «Милому», где мотив голубя связан с темой вестничества:

Голубя ко мне не присылай,
Писем беспокойных не пиши,
Ветром мартовским в лицо не вей.
Я вошла вчера в зеленый рай,
Где покой для тела и души
Под шатром тенистых тополей [9, с. 223].

В этих строках голубь не назван прямо посланником, но функция вестничества не вызывает сомнений. Важно, однако, что лирическая героиня отказывается от вести. Голубь здесь не приносит ожидаемого соединения, а оказывается знаком тревожного прошлого, от которого нужно отстраниться. Тем интереснее внутренний контраст: традиционно положительный орнитологический образ оказывается связанным с мотивом отказа. Это не разрушает его семантики, а усложняет ее: голубь по-прежнему несет весть, но сама весть уже не желанна.

В поэзии А. Блока образ голубей получает иное художественное значение и включается в особую систему мистериального пейзажа, где мир воспринимается как пространство духовного преображения. В стихотворении «Рассвет» читаем:

Я встал и трижды поднял руки.
Ко мне по воздуху неслись
Зари торжественные звуки,
Багрянцем одевая высь.

Казалось, женщина вставала,
Молилась, отходя во храм,
И розовой рукой бросала
Зерно послушным голубям.

Они белели где-то выше,
Белея, вытянулись в нить
И скоро пасмурные крыши
Крылами стали золотить.

Над позолотой их заемной,
Высоко стоя на окне,
Я вдруг увидел шар огромный,
Плывущий в красной тишине [10, с. 42].

В этом стихотворении голуби не выполняют частной символической функции, а становятся частью общей вертикальной композиции текста. Пространство организовано по восходящей: от жеста молитвы и женской фигуры – к движению голубей ввысь, затем – к преображению городского пейзажа и, наконец, – к появлению огромного небесного шара. Белизна голубей особенно значима: она усиливает мотив очищения и перехода от обыденного к сакральному. Голуби у Блока не просто красивы – они соучаствуют в мистическом преобразовании мира. В этом отношении можно увидеть определенное сходство с образом голубей у Ху Ши: и там и здесь белые птицы на фоне неба создают радостную и светлую картину. Однако семантическая глубина у Блока иная: за пейзажем проступает символическая вертикаль, связанная с религиозно-мистическим переживанием.

Христианская окрашенность образа голубя особенно заметна у поэтов разных направлений – от символистов до акмеистов и представителей крестьянской поэзии. Исследователи неоднократно обращали внимание на связь голубя с образом Христа, Святого Духа и человеческой души. Так, в поэзии Н. Клюева, как указывает Т.В. Мануковская, «голубь» соединен с образом Христа и с традиционным представлением о душе. У С. Есенина встречается формула «голубиный дух от Бога», прямо закрепляющая орнитоним в сфере религиозной символики. В поэзии М. Цветаевой финальная строка «Голубь дух святой» в стихотворении «Во имя Отца и Сына и Святого Духа…» также показывает, насколько устойчивым оставалось это значение в начале XX века.

Вместе с тем русская поэтическая традиция не ограничивается церковно-символическим прочтением. Голубь имеет и глубокие фольклорные корни, прежде всего в любовно-брачной символике. Как отмечает А.В. Гура, воркующие голубь и голубка широко осмыслялись как символы влюбленных, жениха и невесты [8, с. 516]. Эта традиция органично продолжилась в литературной поэзии.

В творчестве Ахматовой мотив голубя нередко приобретает глубоко личный смысл и переходит в сферу авторской мифологии.

Так, в стихотворении «Выбрала сама я долю…» тема Благовещения интерпретируется не как отвлеченный религиозный сюжет, а как часть внутренней судьбы лирической героини. Еще отчетливее индивидуально-авторская переработка символа видна в стихотворении «Муза ушла по дороге…»:

Я голубку ей дать хотела,
Ту, что всех в голубятне белей,
Но птица сама полетела
За стройной гостьей моей [9, с. 247].

Здесь голубка связана уже не просто с христианской святостью, а с темой творчества. Белая птица, устремляющаяся за Музой, делает образ многозначным: он одновременно сохраняет религиозную глубину и становится знаком поэтического вдохновения. Неслучайно исследователи видят в этом образе символ святого и бессмертного творческого духа. Внутри ахматовской поэтики голубь превращается в посредника между человеческим и художественно-трансцендентным измерением.

С этим же кругом значений соприкасается и тема смерти. В народных славянских представлениях душа умершего могла мыслиться в образе голубя, а сама птица соотносилась с погребальными культами. В русской поэзии начала XX века эта символика не исчезает, а получает новое эмоциональное наполнение. Так, у М. Цветаевой читаем:

А как бабушке
Помирать, помирать, –
Стали голуби
Ворковать, ворковать [11, с. 479].

В этом случае голубиный образ оказывается связан не с мирным идиллическим пейзажем, а с границей жизни и смерти. Однако и здесь птица не несет разрушительного смысла: напротив, она смягчает трагизм происходящего, вводя мотив перехода и иной формы присутствия души. Голубь как будто сопровождает уход из земной жизни, сохраняя связь между человеческим и потусторонним.

Если сопоставить русскую и китайскую поэтические традиции, становится очевидно, что при наличии некоторых общих смыслов – мира, красоты, чистоты, мягкости – художественная семантика образа голубя в них в целом развивается по-разному. Китайская лирика первой трети XX века чаще видит в голубе природный знак жизненной гармонии, легкости, внутренней свободы или, напротив, использует его как социально-сатирическую аллегорию покорности. Русская поэзия того же периода в гораздо большей степени ориентирована на христианско-символическое и фольклорно-мифологическое наследие. Именно поэтому в ней особенно сильны мотивы вестничества, Благовещения, Святого Духа, души, любви и смерти.

Вместе с тем полное противопоставление двух традиций было бы упрощением. В обоих случаях голубь сохраняет связь с природной красотой и с представлением о мягком, неагрессивном начале. В обоих поэтических мирах белизна птицы оказывается значимой деталью, усиливающей мотив чистоты и света. Наконец, и в русской, и в китайской поэзии голубь способен становиться носителем радостного, возвышающего переживания. Однако смысловые центры различны: в китайской лирике они смещены в сторону земной гармонии и светлой жизненности, в русской – в сторону духовной вертикали и религиозно-культурной памяти.

Проведённое исследование направлено на выявление особенностей художественной семантики образа голубя в русской и китайской поэзии начала XX века и подтверждает значимость данного орнитологического образа как одного из ключевых элементов поэтического осмысления природного мира. Анализ культурно-символических предпосылок, а также рассмотрение функционирования образа в поэтическом дискурсе двух традиций позволили уточнить его семантическую структуру и выявить различия в характере художественной репрезентации.

В ходе анализа выявлено, что в китайской поэзии образ голубя преимущественно сохраняет связь с природной гармонией, мягкостью, эстетикой покоя и свободного движения, выступая как органическая часть художественного изображения окружающего мира. В русской поэзии того же периода его художественная семантика оказывается более многослойной и формируется под воздействием христианской и славянской культурной традиции, что определяет устойчивое присутствие мотивов вестничества, духовной чистоты, религиозного вдохновения, любви и предельных экзистенциальных состояний.

Сопоставительный анализ показывает, что при наличии отдельных совпадающих значений образ голубя не обладает универсальной семантикой. В различных поэтических системах он включается в разные смысловые контексты и выполняет неодинаковые художественные функции, что свидетельствует о культурной обусловленности природной символики и её зависимости от поэтического мировидения.

Научная новизна проявляется в интерпретации образа голубя как элемента природной символики в сопоставительном аспекте с учётом принципов экологической эстетики. Теоретическая значимость работы определяется уточнением роли орнитологических образов в формировании поэтической картины мира и развитием сравнительного подхода к анализу художественной семантики. Практическая значимость связана с возможностью использования полученных результатов в преподавании курсов по истории русской и китайской литературы, сравнительному литературоведению и поэтике художественного текста.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с расширением круга анализируемых природных образов и с более детальным изучением их функционирования в различных культурных и поэтических системах, в том числе в контексте экологической эстетики. Полученные результаты представляют интерес для литературоведов, преподавателей филологических дисциплин, а также для исследователей, занимающихся проблемами сравнительного анализа художественных текстов.

Библиографический список


1. Купер Дж. *Энциклопедия символов*. Москва: Ассоциация Духовного Единения «Золотой век», 1995.
2. 王仁裕. *开元天宝遗事*. 上海：上海古籍出版社, 2012 (Ван Ж. *Исторические записки во время правления императора Сюань-цзун династии Тан* Шанхай: Издательство старинных книг, 2012).
3. Уильямс Ч. *Энциклопедия китайских символов и мотивов искусства*. Перевод С. Федорова. Москва: Издательство В.П. Царева, 2001.
4. 郭沫若. *女神*. 北京：人民文学出版社, 1977 (Го Мо-жо. *Богиня*. Пекин: Народное литературное издательство, 1977).
5. 何其芳. *预言*. 北京：中国文联出版社, 1999 (Хэ Ц. *Сборник «Предсказание»*. Пекин: Издательство китайской федерации литературных и художественных деятелей, 1999).
6. 胡适. 尝试集. 北京：华夏出版社, 2009 (Ху Ш. *Сборник «Опыты»*. Пекин: Издательство Хуа Ся, 2009).
7. Керлот Х. Э. *Словарь символов*. Москва: REFL-book, 1994.
8. Гура А.В. Голубь. *Славянские древности: этнолингвистический словарь*: в 5 т. Москва: Институт славяноведения РАН, 1995; Т. 1: 515–516.
9. Ахматова А. Собрание сочинений: в 6 т. *Стихотворения. 1904–1941*. Москва: Эллис Лак, 1998; Т. 1.
10. Блок А. *Полное собрание сочинений и писем*: в 20 т. Москва: Наука, 1998; Т. IV.
11. Цветаева М. Собрание сочинений: в 7 т. *Стихотворения*. Москва: Эллис Лак, 1994; Т. 1.


References


1. Kuper Dzh. `*Enciklopediya simvolov*. Moskva: Associaciya Duhovnogo Edineniya «Zolotoj vek», 1995.
2. 王仁裕. *开元天宝遗事*. 上海：上海古籍出版社, 2012 (Van Zh. *Istoricheskie zapiski vo vremya pravleniya imperatora Syuan'-czun dinastii Tan* Shanhaj: Izdatel'stvo starinnyh knig, 2012).
3. Uil'yams Ch. `*Enciklopediya kitajskih simvolov i motivov iskusstva*. Perevod S. Fedorova. Moskva: Izdatel'stvo V.P. Careva, 2001.
4. 郭沫若. *女神*. 北京：人民文学出版社, 1977 (Go Mo-zho. *Boginya*. Pekin: Narodnoe literaturnoe izdatel'stvo, 1977).
5. 何其芳. *预言*. 北京：中国文联出版社, 1999 (H`e C. *Sbornik «Predskazanie»*. Pekin: Izdatel'stvo kitajskoj federacii literaturnyh i hudozhestvennyh deyatelej, 1999).
6. 胡适. 尝试集. 北京：华夏出版社, 2009 (Hu Sh. *Sbornik «Opyty»*. Pekin: Izdatel'stvo Hua Sya, 2009).
7. Kerlot H. `E. *Slovar' simvolov*. Moskva: REFL-book, 1994.
8. Gura A.V. Golub'. *Slavyanskie drevnosti: `etnolingvisticheskij slovar'*: v 5 t. Moskva: Institut slavyanovedeniya RAN, 1995; T. 1: 515-516.
9. Ahmatova A. Sobranie sochinenij: v 6 t. *Stihotvoreniya. 1904-1941*. Moskva: `Ellis Lak, 1998; T. 1.
10. Blok A. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 20 t. Moskva: Nauka, 1998; T. IV.
11. Cvetaeva M. Sobranie sochinenij: v 7 t. *Stihotvoreniya*. Moskva: `Ellis Lak, 1994; T. 1.


*Статья поступила в редакцию 18.03.26*

УДК 82.09 + 81`25 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-460-464

***Wang Yue,*** *MA, Lecturer, specialist, Heilongjiang University of Science and Technology (Harbin, China), E-mail: 2395487586@qq.com*

**A STUDY OF THE TRANSLATION AND RECEPTION OF THE NOVEL "DREAM OF THE RED CHAMBER" IN RUSSIA.** The article examines the formation and evolution of the Russian-language perception of Cao Xueqin's novel "Dream of the Red Chamber" as the result of a multilevel cultural transfer in which translation functions not only as a linguistic operation but also as a hermeneutic reconfiguration of a worldview. It is shown that the key difficulties arise in the transmission of

philosophically charged categories that organize the ontological framework of the work: the dialectic of truth and illusion, the positive semantics of “emptiness,” as well as the category of “feeling” as a universal connective force not reducible to individual psychology. The analysis demonstrates that the Russian tradition of interpretation tends toward the substantialization and moral polarization of meanings, as a result of which the metaphysical fluidity of the original is transformed into familiar oppositions of “truth/falsehood” and “being/non-being,” while the hero’s withdrawal from the world of forms is read in a tragic register. A significant place is given to a comparison of the Confucian model of clan and personality with Russian conceptions of family and the autonomy of the subject, revealing mechanisms of “false recognition,” when the social fabric of the Jia lineage is automatically correlated with the noble-intelligentsia experience. The influence of the late Soviet ideological horizon on the emphases of reception is traced separately, as it reinforced sociologized readings at the expense of the mystical-ethical connections of karma, duty, and predestination. As a result, the novel appears in the Russian language as an autonomous semantic field in which the inevitable losses of the original are compensated by productive accretions of interpretation that are significant for comparative studies, the sociology of literature, and philosophical anthropology.

*Key words:* **Translation, reception, intercultural dialogue, philosophical categories, “Dream of the Red Chamber” raining**

***Ван Юэ,*** *преп., специалист, Хэйлунцзянский научно-технический университет, г. Харбин, E-mail: 2395487586@qq.com*

# ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕВОДА И РЕЦЕПЦИИ РОМАНА «СОН В КРАСНОМ ТЕРЕМЕ» В РОССИИ

В статье рассматривается становление и эволюция русскоязычного восприятия романа Цао Сюэциня «Сон в красном тереме» как результат многоуровневого культурного переноса, в котором перевод функционирует не только как лингвистическая операция, но и как герменевтическая реконфигурация картины мира. Показано, что ключевые трудности возникают при трансляции философски нагруженных категорий, организующих онтологический каркас произведения: диалектики истины и иллюзии, позитивной семантики «пустоты», а также категории «чувства» как универсальной связующей силы, не сводимой к индивидуальной психологии. Анализ демонстрирует, что русская традиция интерпретации склонна к субстанциализации и моральной поляризации смыслов, вследствие чего метафизическая текучесть оригинала преобразуется в привычные оппозиции «правда/ложь», «бытие/небытие», а уход героя из мира форм прочитывается в трагическом регистре. Существенное место занимает сопоставление конфуцианской модели клана и личности с российскими представлениями о семье и автономии субъекта, выявляющее механизмы «ложного узнавания», когда социальная ткань рода Цзя автоматически соотносится с дворянско-интеллигентским опытом. Отдельно прослеживается влияние позднесоветского идеологического горизонта на акценты рецепции, усиливавшего социологизированное прочтение в ущерб мистико-этическим связям кармы, долга и предначертанности. В результате роман предстает в русском языке как самостоятельное смысловое поле, где неизбежные потери оригинала компенсируются продуктивными приращениями интерпретации, значимыми для компаративистики, социологии литературы и философской антропологии.

*Ключевые слова:* **перевод, рецепция, межкультурный диалог, философские категории, «Сон в красном тереме»**

Актуальность исследования обусловлена фундаментальной значимостью романа «Сон в красном тереме» как вершины китайской повествовательной традиции, чей перевод и рецепция в России представляют собой сложный многоуровневый процесс культурного переноса [1]. Изучение стратегий перевода ключевых философских категорий и говорящих имен персонажей позволяет раскрыть механизмы герменевтической реконфигурации целостной картины мира при межъязыковом переходе [2]. Этот процесс выходит далеко за рамки лингвистической операции, затрагивая особенности художественного перевода как вида творческой деятельности [3]. Особое значение приобретает анализ паратекстуальных элементов (предисловий, комментариев), которые активно формируют горизонт читательских ожиданий и направляют межкультурный диалог [4]. Преодоление культурных лакун и передача национально-специфических понятий остаются одной из центральных проблем перевода данного произведения [5].

Постоянный интерес к сравнительному анализу переводческих решений, включая вариативность подходов одного переводчика, подтверждает неисчерпаемость интерпретационного потенциала классического текста [6]. Уточнение методологических ориентиров в области изучения переводной художественной литературы создает прочную основу для данного исследования [7]. Дискуссии о принципах перевода, включая вопрос о необходимости и целесообразности обратного перевода, подчеркивают рефлексивный характер переводческой деятельности [9]. Теоретическое осмысление проблемы передачи лексики с национально-культурным компонентом значения напрямую связано с поиском адекватных стратегий перевода романа на русский язык [10]. Исследование возможностей и пределов перевода художественного текста в другие семиотические системы (кино, музыка) расширяет понимание феномена рецепции [11]. Анализ металитературной рефлексии, воплощенной в сюжете перевода, важен для понимания рецепции китайской классики в ином культурном контексте [12]. Изучение механизмов редукции и трансформации «чужого» текста в процессе восприятия позволяет описать специфику русскоязычной рецепции [13]. Современный анализ применяемых переводческих стратегий в работах над другими масштабными китайскими романами предоставляет ценный компаративный материал [14]. Наконец, внимание к реализации поэтического дискурса в рекреативной фазе перевода значимо для анализа стихотворных фрагментов, органично вплетенных в ткань романа [15].

Цель данного исследования заключается в комплексном анализе формирования и эволюции русскоязычного восприятия романа Цао Сюэциня «Сон в красном тереме» как результат многоуровневого культурного трансфера, выявлении ключевых трансформаций смыслов и описании механизмов межкультурного диалога.

Ключевые задачи включают:

1. Выявление и анализ ключевых трудностей перевода, связанных с передачей философски нагруженных категорий (истина/иллюзия, пустота, чувство), организующих онтологический каркас произведения.

2. Исследование специфики русской традиции интерпретации романа, склонной к субстанциализации и моральной поляризации смыслов, и её сравнение с исходной метафизической системой.

3. Сопоставление конфуцианской модели клана и личности, представленной в романе, с российскими концепциями семьи и автономии субъекта для выявления механизмов «ложного узнавания».

4. Анализ влияния исторического и идеологического контекста (в частности, позднесоветского периода) на акценты рецепции и формирование социологизированных прочтений.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что в ней впервые осуществлен комплексный философско-социологический анализ русскоязычной рецепции романа «Сон в красном тереме» как целостного феномена культурного трансфера. Новизна заключается в системном рассмотрении трансформации ключевых онтологических и этических категорий романа при их переносе в иную ментальную и языковую среду, а также в выявлении продуктивных интерпретационных приращений, возникающих в этом диалоге.

Теоретическая значимость заключается в углублении представлений о механизмах межкультурной коммуникации и герменевтики перевода сложного философско-художественного текста. Результаты исследования вносят вклад в сравнительное литературоведение, социологию литературы и философскую антропологию, демонстрируя, как происходит освоение и адаптация иной мировоззренческой системы средствами принимающей культуры.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения её выводов в практике перевода китайской классической литературы на русский язык, в разработке учебных курсов и пособий по межкультурной коммуникации, компаративистике и истории перевода. Материалы исследования могут быть использованы при создании комментариев и научных публикаций, способствующих более глубокому пониманию русскоязычным читателем философской и эстетической глубины романа «Сон в красном тереме».

Методологическую основу данного исследования составляет комплексный междисциплинарный подход, интегрирующий принципы философской герменевтики, социологии литературы, рецептивной эстетики и сравнительного культурологического анализа, что позволяет рассмотреть текст романа «Сон в красном тереме» не как статичный объект, а как динамическое смысловое поле, разворачивающееся в процессе его восприятия инокультурным сознанием. Центральное место в нашей методологии занимает концепция «горизонта ожиданий» Х.Р. Яусса, адаптированная применительно к восприятию восточных текстов в российском культурном пространстве, где встреча с Иным требует от читателя и исследователя постоянной корректировки предваряющего понимания и преодоления герменевтического круга. Для анализа переводческих стратегий и их философских импликаций мы опираемся на труды по теории перевода, рассматривающие перевод как акт интерпретации и культурной трансплантации, в ходе которого происходит неизбежная трансформация исходных смыслов под давлением принимающей культуры [6]. Эмпирической базой исследования послужил полный текст романа в переводе В.А. Панасюка (издание 1958 года и последующие переиздания) с учетом комментариев Л.Н. Меньшикова, а также оригинальный китайский текст для проведения компаративного анализа ключевых философских терминов и социологических понятий. Особое внимание уделяется сопоставлению лексико-семантических полей, связанных с выражением

Таблица 1

Сравнительный анализ онтологических категорий в оригинале и русской рецепции

| Категория (Китайский концепт) | Философское содержание оригинала | Интерпретация в русском культурном поле | Трансформация смысла при рецепции |
|---|---|---|---|
| Чжэнь (Истина/Реальность) | Понимается диалектически, как оборотная сторона иллюзии. Истина скрыта за видимым, часто парадоксальна и не имеет позитивного, застывшего характера | Тяготеет к понятию «Правда» в нравственном и фактологическом смысле. Поиск абсолютной, неизменной истины, часто имеющей сакральный или догматический оттенок | Происходит субстанциализация понятия. Истина воспринимается как нечто, что нужно «найти» или «открыть», а не как состояние, в котором пребывает мудрец, осознающий относительность форм |
| Цзя (Ложь/Иллюзия) | Не является антонимом истины в западном смысле, а, скорее, комплементарным понятием. Мир форм есть иллюзия, необходимая для постижения пустоты | Воспринимается негативно, как обман, фикция, неправда. Ассоциируется с моральным пороком или отсутствием подлинности | Утрачивается диалектическая связь. «Ложное» в романе часто трактуется русским читателем как социальное лицемерие, а не как метафизическое свойство проявленного мира. |
| Кун (Пустота) | Высшая реальность в буддизме, потенциальность, отсутствие самосущей природы вещей. Источник всего сущего, состояние свободы от привязанностей | Ассоциируется с ничто, вакуумом, бессмысленностью, отсутствием содержания. Часто носит негативный, нигилистический оттенок в обыденном сознании | Сложность передачи позитивного аспекта Пустоты. Философский выход героя в Пустоту может считываться как трагедия, поражение или смерть, а не как просветление и освобождение |

эмоциональных состояний, социальных статусов и метафизических категорий, что позволяет выявить не только лингвистические расхождения, но и фундаментальные различия в картинах мира. Применение метода концептуального анализа дает возможность проследить, как базовые константы китайской культуры (например, понятие «сяо» – сыновняя почтительность) трансформируются при переносе в русский язык, обрастая коннотациями, свойственными христианской или секулярной европейской этике, и как это влияет на восприятие мотивации персонажей российским читателем [7]. Мы также используем диахронический метод для отслеживания эволюции восприятия романа в отечественной критике, фиксируя смену парадигм от наивно-реалистического прочтения к философско-символическому.

В рамках социологического направления исследования применяется метод структурно-функционального анализа социальных отношений, изображенных в романе, с целью сопоставления их с моделями, характерными для российского общества различных исторических периодов, что позволяет выявить зоны типологического сходства и специфического различия в функционировании институтов семьи, власти и собственности. Важным элементом методологии является дискурс-анализ предисловий, послесловий и критических статей, сопровождавших выходы романа в России, так как эти паратекстуальные элементы играли решающую роль в формировании читательской установки и задавали определенный ракурс интерпретации, часто идеологически окрашенный. Мы также обращаемся к феноменологическому описанию читательского опыта, пытаясь реконструировать процесс смыслообразования при столкновении русского сознания с нелинейной структурой китайского нарратива, где переплетаются мифологическое и бытовое время [8]. Сравнительный анализ гуманитарных концепций, заложенных в тексте, проводится без использования математического аппарата, опираясь исключительно на качественную интерпретацию текстовых фрагментов и выявление глубинных философских интенций автора и переводчика. Такой подход позволяет избежать редукционизма и сохранить многомерность исследуемого объекта, учитывая, как его эстетическую самоценность, так и его роль в качестве медиатора между двумя великими культурными традициями. Работа с источниками предполагает критическое осмысление существующей историографии вопроса, выявление лакун в изучении философского подтекста перевода и предложение новых интерпретационных ключей, основанных на синтезе востоковедческого знания и общегуманитарной теории.

Анализ перевода и рецепции «Сна в красном тереме» в России неизбежно сталкивает исследователя с фундаментальной проблемой непереводимости определенных культурных кодов, которые составляют онтологический каркас произведения, и эта проблема выходит далеко за рамки лингвистических трудностей, затрагивая самые основы мировоззрения. В китайской традиции понятие реальности текуче и диалектично, оно неразрывно связано с иллюзией, сном, пустотой, что находит свое отражение в самой структуре романа, где границы между миром небожителей и миром красной пыли (мирской суетой) проницаемы и условны, в то время как русский читатель, воспитанный в логоцентричной и в значительной степени материалистично ориентированной или религиозно-догматичной культуре, склонен искать твердую почву факта и однозначной моральной оценки. Переводчику приходится совершать сложный выбор между экзотизацией текста, сохраняющей его чуждость и загадочность, и адаптацией, приближающей его к привычным литературным формам, но рискующей выхолостить метафизическое содержание [9]. Особенно остро это проявляется в передаче имен собственных, которые в романе являются говорящими и несут огромную смысловую нагрузку, часто играя роль ключей к характеру персонажа или его судьбе, что в русском переводе либо теряется, либо требует громоздких примечаний, разрывающих ткань чтения.

Социологический аспект рецепции романа в России также представляет собой уникальное поле для анализа, поскольку детальное описание жизни клана Цзя, его иерархии, экономических отношений и ритуальных практик воспринималось советским и постсоветским читателем через призму собственного исторического опыта, связанного с упадком дворянских гнезд и трансформацией социальных элит. Описание роскоши и расточительства, сопровождающееся тонким психологизмом и предчувствием неизбежного краха, вызывало у русской аудитории ассоциации с чеховской драматургией или прозой Бунина, однако китайская специфика, где семья является не просто ячейкой общества, а микрокосмом, управляемым жесткими ритуальными нормами, вносила существенный диссонанс в это узнавание [10]. Исследование того, как русская мысль пыталась вписать этот чуждый социальный организм в понятные категории феодализма или патриархальности, раскрывает механизмы интеллектуального освоения иной культуры (табл. 1).

Анализ представленных в таблице категорий демонстрирует глубокий онтологический разрыв между исходной и принимающей культурами, который перевод не в силах полностью преодолеть, создавая поле смыслового напряжения. Китайская диалектика «Чжэнь» и «Цзя» (Истины и Лжи/Иллюзии), где одно порождает другое и перетекает в него, в русском восприятии наталкивается на жесткую дихотомию правды и кривды, укорененную в православной и позже – марксистской этике. Если для автора романа осознание иллюзорности мира «красной пыли» является путем к спасению и прозрению, то для русского читателя, воспитанного на реалистической традиции, объявление жизни иллюзией может восприниматься как эскапизм или социальная апатия. Категория «Пустоты» (Кун), являющаяся ключевой для понимания финала романа, претерпевает наиболее драматичную трансформацию: из наполненной, беременной смыслами потенциальности она превращается в синоним небытия и конца, что меняет тональность произведения с просветленно-меланхолической на трагическую [11]. Таким образом, философский инструментарий русского языка, несмотря на своё богатство, вынужден работать на пределе возможностей, чтобы вместить чуждые ему смыслы, часто прибегая к калькированию или описательному переводу, который все же не передает мгновенной интуитивной ясности оригинала для носителя традиции.

Переходя к анализу социальной ткани романа, необходимо отметить, что система персонажей «Сна в красном тереме» выстроена вокруг сложнейших родственных и иерархических связей, которые определяют не только поведение героев, но и их самосознание. В отличие от европейского индивидуума, китайский персонаж мыслит себя прежде всего, как узел в сети социальных обязательств, и его личная драма разворачивается не в вакууме свободной воли, а в тесном пространстве ритуала и долга. Это создает для русского читателя, привыкшего к психологическому анализу внутренних переживаний автономной личности, определенные трудности в эмпатии, требуя перестройки оптики восприятия [12].

Анализ табл. 2 показывает, что социологические модели, представленные в романе, интерпретируются российским сознанием через призму собственной литературной и исторической памяти, что ведет к частичному перекодированию образов. Русский «лишний человек» страдает от невозможности действия в несовершенном социуме, тогда как Цзя Баоюй сознательно отказывается от действия, видя в социальной активности угрозу своей духовной чистоте и связи с истинной природой [13]. Конфликт Баоюя с отцом воспринимается в России как классический конфликт поколений, описанный Тургеневым, однако в китайском контексте это нарушение сакрального принципа «сяо» (сыновьей почтительности), что придает поведению героя характер не просто непослушания, а почти кощунства, что часто ускользает от внимания неподготовленного читателя. Образы женщин в романе, обладающих утонченным интеллектом и поэтическим даром, но запертых в «красном тереме», вызывают у российской аудитории острое сочувствие, окрашенное феминистскими или социально-критическими интонациями, хотя авторский замысел, возможно, лежал в плоскости эстетического любования их хрупкостью и мимолетностью их существования, как цветов, обреченных на увядание [14].

Еще одним важным аспектом является этическая система координат, в которой существуют герои. Понятия судьбы, кармы и воздаяния пронизывают весь

Таблица 2

Сравнительная характеристика социологических архетипов семьи и личности

| Социологический аспект | Концепция в романе (конфуцианская модель) | Аналог или контраст в русской традиции (дворянская/интеллигентская модель) | Специфика рецепции в России |
|---|---|---|---|
| Структура семьи (клан) | Расширенная семья (клан) как единый экономический и юридический субъект. Жесткая иерархия по поколениям и ветвям. Личность растворена в роде | Дворянская усадьба, семья как общность близких родственников. Конфликт отцов и детей часто носит идеологический, а не ритуальный характер | Восприятие клана Цзя как громоздкого, подавляющего механизма. Сложность различения степеней родства, которые критически важны для сюжета. Ощущение «духоты» патриархального быта |
| Статус женщины | Двойственность: подчиненное положение в социальной иерархии (долг трех послушаний), но огромная неформальная власть внутри дома и высокая ценность в эстетическом мире Баоюя | Образ «тургеневской девушки» или властной помещицы. Женщина как духовный ориентир или хранительница очага. Относительная свобода в выражении чувств | Удивление перед сочетанием бесправия и влияния героинь. Трагедии героинь считываются через призму социального угнетения, упуская кармические и эстетические нюансы их судеб |
| Бунт героя (Баоюй) | Отказ от карьеры чиновника («червя в казенном мундире») не ради социальной революции, а ради сохранения чистоты и искренности (цин). Пассивное сопротивление | «Лишний человек» (Онегин, Печорин), бунтующий от скуки или невозможности применения сил. Активный поиск смысла или разрушение | Баоюй воспринимается как инфантильный, женственный, странный. Его отказ от «мужских» обязанностей трактуется либо как слабость, либо как юродство, а не как даосская мудрость недеяния |

Таблица 3

Концептуальный анализ этических категорий судьбы и долга

| Этическая категория | Семантика в контексте романа | Семантика в русском гуманитарном дискурсе | Результат культурного диалога |
|---|---|---|---|
| Мин (Судьба/Небесное веление) | Неизбежность, предначертанность, которую можно узнать, но трудно изменить. Принятие судьбы как признак мудрости. Отсутствие личной вины за роковые события | Судьба как рок, фатум, с которым можно бороться (героический бунт) или смиряться (христианское смирение). Присутствие элемента случайности или божьего промысла | Интерпретация событий романа как фатализма, лишающего человека воли. Непонимание пассивности героев перед лицом катастроф. Попытка найти виноватых в крахе семьи |
| Цин (Чувство/Страсть) | Центральная категория для Баоюя. Чувство как вселенская сила, связывающая живое. Противопоставляется формальному ритуалу и карьере. Источник страданий и красоты | Чувство часто противопоставляется разуму или долгу. Страсть может быть греховной или возвышающей. Акцент на психологической глубине и драматизме | Сближение понятий. Культ искреннего чувства в романе находит живой отклик в русской «культуре сердца». Однако китайское «Цин» шире – оно охватывает отношение ко всему живому, а не только романтическую любовь |
| Бао (Воздаяние) | Кармический закон: каждое действие имеет последствие. Работает механически и неотвратимо, часто через поколения | Воздаяние как божий суд или торжество социальной справедливости. Ожидание моральной оценки поступков | Трудность восприятия «несправедливых» страданий невинных героев. Попытка морализировать там, где автор показывает действие безличного закона причинности |

текст, превращая бытовые сцены в звенья цепи причинно-следственных связей, уходящих в прошлые жизни. Русская культура с ее христианским бэкграундом (включая секуляризованные формы) оперирует понятиями греха, покаяния и прощения, что создает иное поле моральной гравитации.

Анализ табл. 3 подводит нас к выводу о том, что этический универсум «Сна в красном тереме» представляет собой сложный синтез конфуцианского ригоризма и буддийско-даосской отрешенности, который в русском восприятии часто упрощается. Категория «Мин» (Судьба) в романе не носит того трагически-безысходного характера, который ей часто приписывают западные интерпретаторы; это, скорее, партитура, которую нужно сыграть, и мудрость заключается в том, чтобы попасть в такт [15]. Русское сознание, склонное к персонификации судьбы (судьба-злодейка, судьба-индейка), ищет в тексте момент личного противостояния року и, не находя его в явном виде, может трактовать поведение героев как слабоволие. Однако именно в категории «Цин» (Чувство) происходит наибольшее сближение культурных кодов: культ искренности, проповедуемый Баоюем, оказывается удивительно созвучным русской литературной традиции, ставящей «жизнь сердца» выше холодного рассудка и формальных правил, что делает главного героя, несмотря на всю его экзотичность, понятным и близким русскому читателю на уровне эмоциональной интуиции. Кармический закон «Бао», пронизывающий сюжет, часто воспринимается через призму идеи справедливости, что приводит к попыткам «оправдать» или «осудить» автора за жестокость к любимым персонажам, упуская из виду, что в мире романа страдание есть лишь способ исчерпания кармы и освобождения от иллюзий.

Обобщая результаты анализа таблиц и сопутствующего текстового материала, можно констатировать, что рецепция «Сна в красном тереме» в России – это процесс непрерывного перевода смыслов из одной цивилизационной матрицы в другую, где неизбежные потери компенсируются возникновением новых интерпретационных горизонтов. Русская культура, обладая мощным логоцентрическим и этикоцентрическим потенциалом, не просто пассивно «зеркалит» китайский текст, но активно перерабатывает его, вписывая в историю рода Цзя собственные вопросы о смысле жизни, судьбе семьи и природе человека. Полученный в результате этого взаимодействия «русский Хунлоу мэн» представляет собой уникальный феномен, в котором китайская метафизика пустоты встречается с русской жаждой абсолюта, а конфуцианская этика долга преломляется через призму православного или гуманистического понимания совести. Этот синтез, пусть и не всегда точный с точки зрения строгой синологии, оказывается продуктивным для развития гуманитарной мысли, демонстрируя универсальность великого произведения искусства, способного преодолевать границы языков и эпох, пробуждая в читателе, независимо от его культурной принадлежности, чувство сопричастности к единой тайне бытия.

Подводя итог исследованию перевода и рецепции романа «Сон в красном тереме» в российском культурном пространстве, необходимо отметить, что данный процесс представляет собой яркий пример межцивилизационного герменевтического диалога, выходящего далеко за рамки литературного обмена. Мы установили, что восприятие текста было и остается глубоко обусловленным спецификой отечественной философской и социальной мысли. Если на уровне сюжета и бытовых реалий роман был успешно интегрирован в круг чтения образованного россиянина как энциклопедия китайской жизни, то на уровне метафизических смыслов и онтологических категорий он сохраняет определенную резистентность, сопротивляясь полному переводу на язык западных понятий. Выявленные в ходе анализа трансформации ключевых концептов – от «пустоты» до «судьбы» – свидетельствуют не столько о несовершенстве перевода, сколько о фундаментальном различии в архитектуре ментальности, где китайская модель мира, основанная на текучести, цикличности и взаимопроникновении противоположностей, сталкивается с русской моделью, тяготеющей к бинарности, эсхатологичности и поиску конечной истины. Тем не менее именно в зонах несовпадения и смыслового напряжения рождаются наиболее глубокие интуиции, обогащающие принимающую культуру новыми ракурсами видения человека и его места в космосе.

Перспективы дальнейшего бытования романа в России видятся не только в уточнении филологических нюансов и создании новых комментариев, но и в более широком философско-социологическом осмыслении заложенных в нем идей. В условиях современного кризиса традиционных ценностей и поиска новых парадигм развития интерес к этической системе конфуцианства и психотехнике буддизма и даосизма, художественно воплощенных в романе, может приобрести новую актуальность. «Сон в красном тереме» предлагает альтернативную мо-

дель гуманизма, где ценность личности определяется не ее автономией и волей к власти, а способностью к тонкому чувствованию, эстетическому переживанию и гармоничному вписыванию в ритмы Вселенной. Российская социология и философия, обращаясь к этому тексту, получают возможность выйти за пределы европоцентричного дискурса и включить в свой арсенал категории и методы понимания социальной реальности, выработанные тысячелетней китайской традицией. Таким образом, роман перестает быть лишь памятником прошлого и становится активным участником современного интеллектуального процесса, мостом, соединяющим две великие культуры в поиске ответов на вечные вопросы человеческого существования.

Библиографический список

1. Ван К. Различия между двумя русскими переводами «Сна в красном тереме» в свете культурных контекстов. *Современное профессиональное образование*. 2024; № 1: 232–235.
2. Лю Б. Анализ стратегии русского перевода говорящих имен и прозвищ персонажей романа «Сон в красном тереме» на основе теории концептуальной метафоры. *Вестник Московского университета*. Серия 22: Теория перевода. 2023; Т. 16, № 4: 62–73.
3. Молодинская В.А. Об особенностях художественного перевода (на примере анализа малой прозы Р.Л. Стивенсона). *Вестник РГГУ*. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2024; № 3: 49–65.
4. Ли Ю. Паратекст в межкультурном диалоге (на материале перевода романа Цао Сюэ-Цинь «Сон в красном тереме»). *Верхневолжский филологический вестник*. 2025; № 1 (40): 224–233.
5. Ван Ц. О культурных лакунах в романе «Сон в красном тереме» и их переводе. *Современные востоковедческие исследования*. 2023; Т. 5, № 2: 6–14.
6. Вэйхэ Г. Поэтика межкультурного взаимодействия русской и китайской тематической прозы через призму образа путешествия. *Вопросы природопользования*. 2025; Т. 4, № 6: 118–125.
7. Первушина Е.А. Методологические ориентиры в определении понятия «переводная художественная литература». *Дальневосточный филологический журнал*. 2025; Т. 3, № 1: 11–22.
8. Исмаилова Р.У. Лермонтовдун «Демон» поэмасынын эки котормосу жөнүндө: синхрон жана салыштырма котормо. *Вестник Ошского государственного университета*. 2023; № 4: 123–140.
9. Черкашина М.В. Необходим ли обратный перевод? Сонеты Шекспира в переводе Самуила Маршака и Ива Бонфуа. *Литературный факт*. 2023; № 4 (30): 211–237.
10. Чжан В. Проблема перевода лексики с национально-культурным компонентом значения с китайского языка на русский в свете теории культурного перевода (на материале романа «Сон в красном тереме» и его перевода на русский язык). *Вопросы современной лингвистики*. 2024; № 2: 64–75.
11. Разумовская В.А. Текст художественной литературы на языках кино и музыки: возможности и пределы перевода. *Исследования языка и современное гуманитарное знание*. 2023; Т. 5, № 1: 38–46.
12. Турышева О.Н. Сюжет перевода в роман как форма металитературной рефлексии (о возможности изображения «эстетической любви» в литературе). *Новый филологический вестник*. 2024; № 1 (68): 30–43.
13. Одесская М.М. От «Трех сестер» к «Двум сестрам»: редукция как прием трансформации «чужого» текста в процессе рецепции. *Вестник РГГУ*. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2024; № 3: 60–69.
14. Юйно Ч. Применение переводческих стратегий в русском переводе романа Лю Чжэньюня «Один день что три осени». *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2024; № 3 (186): 137–143.
15. Гусева Е.Н. Реализация поэтического дискурса в рекреативной фазе перевода (на примере перевода стихотворения Сергея Гонцова «В красном тереме» на английский язык). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 17, № 2: 412–418.

References

1. Van K. Razlichiya mezhdu dvumya russkimi perevodami «Sna v krasnom tereme» v svete kul'turnyh kontekstov. *Sovremennoe professional'noe obrazovanie*. 2024; № 1: 232-235.
2. Lyu B. Analiz strategii russkogo perevoda govoryaschih imen i prozvisch personazhej romana «Son v krasnom tereme» na osnove teorii konceptual'noj metafory. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2023; T. 16, № 4: 62-73.
3. Molodinskaya V.A. Ob osobennostyah hudozhestvennogo perevoda (na primere analiza maloj prozy R.L. Stivensona). *Vestnik RGGU*. Seriya: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie. 2024; № 3: 49-65.
4. Li Yu. Paratekst v mezhkul'turnom dialoge (na materiale perevoda romana Cao Syu`e-Cin' «Son v krasnom tereme»). *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2025; № 1 (40): 224-233.
5. Van C. O kul'turnyh lakunah v romane «Son v krasnom tereme» i ih perevode. *Sovremennye vostokovedcheskie issledovaniya*. 2023; T. 5, № 2: 6-14.
6. V`ejh`e G. Po`etika mezhkul'turnogo vzaimodejstviya russkoj i kitajskoj tematicheskoj prozy cherez prizmu obraza puteshestviya. *Voprosy prirodopol'zovaniya*. 2025; T. 4, № 6: 118-125.
7. Pervushina E.A. Metodologicheskie orientiry v opredelenii ponyatiya «perevodnaya hudozhestvennaya literatura». *Dal'nevostochnyj filologicheskij zhurnal*. 2025; T. 3, № 1: 11-22.
8. Ismailova R.U. Lermontovdun «Demon» po`emasynyn `eki kotormosu zhenyndə: sinhron zhana salyshtyrma kotormo. *Vestnik Oshskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 4: 123-140.
9. Cherkashina M.V. Neobhodim li obratnyj perevod? Sonety Shekspira v perevode Samuila Marshaka i Iva Bonfua. *Literaturnyj fakt*. 2023; № 4 (30): 211-237.
10. Chzhan V. Problema perevoda leksiki s nacional'no-kul'turnym komponentom znacheniya s kitajskogo yazyka na russkij v svete teorii kul'turnogo perevoda (na materiale romana «Son v krasnom tereme» i ego perevoda na russkij yazyk). *Voprosy sovremennoj lingvistiki*. 2024; № 2: 64-75.
11. Razumovskaya V.A. Tekst hudozhestvennoj literatury na yazykah kino i muzyki: vozmozhnosti i predely perevoda. *Issledovaniya yazyka i sovremennoe gumanitarnoe znanie*. 2023; T. 5, № 1: 38-46.
12. Turysheva O.N. Syuzhet perevoda v roman kak forma metaliteraturnoj refleksii (o vozmozhnosti izobrazheniya «`esteticheskoj lyubvi» v literature). *Novyj filologicheskij vestnik*. 2024; № 1 (68): 30-43.
13. Odesskaya M.M. Ot «Treh sester» k «Dvum sestram»: redukciya kak priem transformacii «chuzhogo» teksta v processe recepcii. *Vestnik RGGU*. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya. 2024; № 3: 60-69.
14. Yujno Ch. Primenenie perevodcheskih strategij v russkom perevode romana Lyu Chzh`en'yunya «Odin den' chto tri oseni». *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024; № 3 (186): 137-143.
15. Guseva E.N. Realizaciya po`eticheskogo diskursa v rekreativnoj faze perevoda (na primere perevoda stihotvoreniya Sergeya Goncova «V krasnom tereme» na anglijskij yazyk). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 17, № 2: 412-418.

*Статья поступила в редакцию 16.02.26*

УДК 81.27 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-464-468

***Galivets I.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Russian New University (Moscow, Russia), https://orcid.org/000-0002-1299-8299, E-mail: Galivets@bk.ru*

**LINGUISTIC PROGRAMS AS A TOOL FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL INTEGRATION OF BRICS COUNTRIES.**

The objective of the research is to examine linguistic programs as a tool for intercultural communication in the context of the digital integration of the BRICS countries. The study analyzes modern software solutions in machine translation, corpus linguistics, and natural language processing (NLP) technologies, which are becoming key tools for overcoming language barriers and creating a sustainable multilingual space for interaction. The study's results demonstrate that the development of linguistic programs requires the unification of educational processes and the incorporation of modern technologies into curricula, creating the foundation for developing a new generation of specialists – intercultural communication mediators capable of working at the intersection of humanities and digital knowledge. In the context of the digital integration of the BRICS countries, such programs acquire not only technical but also cultural significance, ensuring the equal participation of all countries in the global dialogue.

*Key words:* **BRICS, linguistics, communication, digitalization, machine translation, corpus linguistics, natural language processing (NLP) technologies**

***И.Н. Галивец**, канд. филол. наук, доц., Российский новый университет, г. Москва, E-mail: Galivets@bk.ru*

# ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОГРАММЫ КАК ИНСТРУМЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ СТРАН БРИКС

Статья направлена на рассмотрение лингвистических программ как инструмента межкультурной коммуникации в условиях цифровой интеграции стран БРИКС. В исследовании анализируются современные программные решения в области машинного перевода, корпусной лингвистики и технологий обработки естественного языка (NLP), которые становятся ключевыми средствами преодоления языковых барьеров и формирования устойчивого многоязычного пространства взаимодействия. Результаты исследования показывают, что развитие лингвистических программ требует унификации образовательных процессов и включения современных технологий в учебные планы, что создаёт основу для формирования нового поколения специалистов – медиаторов межкультурной коммуникации, способных работать на стыке гуманитарных и цифровых знаний. В условиях цифровой интеграции БРИКС такие программы приобретают не только техническое, но и культурное значение, обеспечивая равноправное участие всех стран в глобальном диалоге.

*Ключевые слова:* **БРИКС, лингвистка, коммуникация, цифровизация, машинный перевод, корпусная лингвистика, технологии обработки естественного языка (NLP)**

В начале XXI столетия лингвистические программы в мире становятся важнейшим инструментом обеспечения межкультурной коммуникации, особенно в условиях глобализации и цифровой трансформации. В объединении стран BRICS, где сосуществуют различные языковые системы и культурные традиции, необходимость эффективного лингвистического обеспечения приобретает стратегическое значение, особенно с учетом того, что цифровая интеграция усиливает потребность в многоязычных платформах, автоматизированных переводческих системах и технологиях обработки естественного языка, способных адаптироваться к культурным контекстам. Межкультурный диалог в рамках BRICS невозможен без развития программных решений, обеспечивающих качественную и доступную коммуникацию между представителями разных лингвокультур. Таким образом, исследование роли лингвистических программ в цифровую эпоху позволяет выявить новые возможности для укрепления сотрудничества и интеграции стран, входящих в объединение БРИКС [1–15].

К вопросам межкультурной коммуникации в рамках объединения БРИКС в последние годы неоднократно обращались исследователи, анализирующие культурную дипломатию и интеграционные процессы. Это Антюхова Е.А. [1], [2], Богатырева О.Н., Ковба Д.М., Табаринцева-Романова К.М. [4], Грибовод Е.Г., Голоскоков В.А. [8], Игнатьева И.В. [10], Наумов А.О., Наумова А.Ю., Белоусова М.В. [11], Небренчин С.М. [12], Тен Ю. [14].

В научных статьях отмечается важность диалога культур как исторического этапа развития сотрудничества стран БРИКС, указывается на то, что межкультурная коммуникация является ключевым элементом нашего времени, коммуникативной системой со своими свойствами и формами общения, когда люди разных лингвокультур и конфессий вступают в контакт друг с другом, несмотря на разные интересы, профессии, традиции и взгляды.

В исследованиях подчеркивается, что данная форма коммуникации в рамках объединения БРИКС, в условиях становления многополярного мира приобретает новые теоретические рамки, связанные с концепцией «мягкой силы», публичной и гуманитарной дипломатией, цифровизацией, а также признанием культуры как равноправного фактора международного взаимодействия.

Также в центре научного интереса (Бадалян К.М., Поташин А.В., Гусаров М.А., Комлев Н.М., Малаховский Я.И. [3], Габидуллина Ч.Ф. [7], Чичерина Н.В., Полякова М.В. [15]), находятся вопросы образования и совместных образовательных инициатив стран БРИКС, рассматриваемые как ключевое направление сотрудничества.

При этом исследователи указывают, что в цифровую эпоху особое значение приобретают исследования в области цифровых коммуникаций, где цифровизация выступает инструментом интеграции и укрепления межкультурных связей [5].

В целом проблемы межкультурной коммуникации между странами, входящими в БРИКС, достаточно полно и всесторонне рассмотрены в научной литературе. Однако лингвистический аспект данного процесса остается малоизученной областью: исследователи не уделяют должного внимания вопросам программного лингвистического обеспечения межкультурной коммуникации и цифровой интеграции стран BRICS, что является существенной проблемой, требующей системного анализа, в силу возрастающей роли вербальной коммуникации, являющейся ведущим основанием межкультурного диалога. В цифровую эпоху данная проблема приобретает особую актуальность, поскольку лингвистическое обеспечение цифровых контактов между представителями равных культур требует разработки специализированных программных решений, способных обеспечивать многоязычную поддержку, автоматизированный перевод, семантический анализ и адаптацию коммуникации к культурным контекстам, что становится необходимым условием эффективной интеграции и укрепления межкультурных связей.

Таким образом, целью статьи является рассмотрение лингвистических программ как инструмента межкультурной коммуникации в условиях цифровой интеграции стран БРИКС.

Гипотеза исследования заключается в утверждении, согласно которому унификация лингвистических программ, основанных на современных технологиях машинного перевода, корпусной лингвистики и NLP, дает возможность обеспечить устойчивое многоязычное пространство взаимодействия, укрепить межкультурные связи и создать условия для равноправного участия стран – участниц объединения БРИКС в глобальном диалоге.

Цель данного исследования и его гипотеза определяют необходимость решения следующих задач:

1. Сформулировать методологические основы лингвистического обеспечения межкультурной коммуникации, предполагающие комплексное использование современных программных решений, способных преодолеть языковые барьеры и создать устойчивое многоязычное пространство взаимодействия между странами, входящими в БРИКС.

2. Рассмотреть возможности унификации программных комплексов и включения в учебные планы тематических блоков, обеспечивающих системное освоение как теоретических, так и практических аспектов образовательных программ.

3. Выявить возможности включения в образовательные программы практических кейсов, связанных с цифровой интеграцией стран БРИКС, что позволит студентам освоить навыки, востребованные в дипломатии, бизнесе и науке.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что лингвистические программы рассматриваются как культурный медиатор цифровой интеграции стран БРИКС через объединение машинного перевода, корпусной лингвистики и NLP в единую концепцию многоязычного пространства, способного устранить доминирование английского языка и сформировать полицентричную модель коммуникации при сохранении культурной идентичности каждой страны.

Теоретическая значимость данного исследования определяется тем, что оно формирует концептуальные основы использования лингвистических программ как инструмента межкультурной коммуникации в условиях цифровой интеграции стран БРИКС, обосновывает необходимость унификации образовательных процессов и включения технологий машинного перевода, корпусной лингвистики и NLP в учебные планы.

Практическая значимость исследования заключается в возможности внедрения модульных образовательных программ, включающих тематические блоки подготовки специалистов в рамках лингвистических программ для стран БРИКС, в систему подготовки специалистов в рамках лингвистических программ, формирующих языковые компетенции для профессиональной деятельности в области дипломатии, бизнеса, науки в условиях многоязычной цифровой среды.

В работе используется системный подход, предполагающий сочетание теоретического анализа методологических основ межкультурной коммуникации и практического изучения образовательных программ, включающих тематические блоки и кейсы цифровой интеграции. Методическая основа исследования включала в себя методы анализа, классификации и обобщения, а также программный подход, позволившие обосновать необходимость разработки лингвистических программ как инструмента межкультурной коммуникации в условиях цифровой интеграции стран БРИКС и предложить тематические блоки подготовки специалистов в рамках лингвистических программ для стран БРИКС. Дополнительно применялся системный подход, позволивший рассматривать лингвистические технологии как элементы единого методологического каркаса, обеспечивающего устойчивое многоязычное пространство взаимодействия.

В качестве материалов исследования рассматривались современные программные решения в области машинного перевода, корпусной лингвистики и технологий обработки естественного языка (NLP).

Анализ проблем лингвистических программ как инструмента межкультурной коммуникации в условиях цифровой интеграции стран БРИКС требует высокого уровня логической структурированности в связи с комплексным характером многоязычной цифровой среды и необходимостью системной унификации образовательных и технологических решений. Комплексный характер данной области лингвистики создает условия для формирования ряда проблем межкультурной коммуникации в условиях цифровизации, которые определяются сочетанием технологических, образовательных и культурных факторов, и обосновывает необходимость:

– разработки методологического каркаса, обеспечивающего воспроизводимость и научную строгость решений;

– отказа от англоцентричной модели и перехода к прямым парам перевода, что позволяет устранить языковое неравенство;

– подготовки специалистов нового типа, владеющих корпусной лингвистикой, NLP и цифровой грамотностью;

– институциональной интеграции цифровых платформ для науки, образования и бизнеса;

– сохранения культурной идентичности при одновременном участии в глобальном диалоге.

Таблица 1

Логическая структура статьи (составлено автором)

| Логический блок | Содержание | Методологическая функция | Роль в исследовании |
|---|---|---|---|
| Введение | Обоснование актуальности лингвистических программ для межкультурной коммуникации в условиях цифровой интеграции стран БРИКС | Постановка проблемы и определение исследовательского контекста | Формирует рамку исследования и подчеркивает стратегическую значимость темы |
| Материалы исследования | Современные программные решения: машинный перевод, корпусная лингвистика, NLP | Определение предметной базы | Задает технологический фундамент анализа |
| Методическая основа | Методы анализа, классификации, обобщения; программный и системный подходы | Формирование методологического каркаса | Обеспечивает научную строгость и системность |
| Цель и задачи | Разработка лингвистических программ как инструмента межкультурной коммуникации; обеспечение равноправного участия стран БРИКС | Определение стратегической направленности | Устанавливает ориентиры исследования |
| Результаты исследования | Машинный перевод – первичный механизм интеграции; NLP – универсальный каркас; корпусная лингвистика – стандартизация и научная строгость; нейросети – учет контекста и культурных особенностей | Демонстрация прикладного потенциала | Показывает возможности технологий для формирования многоязычного пространства |
| Образовательные программы | Тематические блоки подготовки специалистов (машинный перевод, корпусная лингвистика, NLP, межкультурная коммуникация, цифровая грамотность) | Систематизация подготовки кадров | Формирует компетенции специалистов для работы в цифровой среде |
| Методологические принципы | Отказ от англоцентричной модели; переход к прямым парам перевода; полицентричная модель коммуникации | Обеспечение равноправия языков | Сохраняет культурную идентичность и устраняет доминирование английского |
| Практическая значимость | Подготовка специалистов нового типа; создание чат-ботов, платформ, сервисов; мониторинг межкультурных коммуникаций | Связь теории и практики | Делает специалистов востребованными в дипломатии, бизнесе и науке |
| Выводы | Лингвистические программы как стратегический ресурс цифровой интеграции; формирование нового поколения специалистов; укрепление межкультурных связей | Завершение логической цепочки | Подчеркивает культурное и стратегическое значение подготовки специалистов |

Совокупность данных проблем показывает, что лингвистические программы в условиях цифровой интеграции стран БРИКС выступают не только образовательным инструментом, но и стратегическим ресурсом, обеспечивающим равноправное участие государств в формировании устойчивого многоязычного пространства коммуникации.

В этой связи представляется целесообразным предложить логическую структуру статьи (табл. 1), которая отражает последовательность этапов исследования и обеспечивает целостность предлагаемой научной аргументации.

Переходя непосредственно к анализу проблем лингвистических программ как инструмента межкультурной коммуникации в условиях цифровой интеграции стран БРИКС, укажем на то, что методологические основы лингвистического обеспечения межкультурной коммуникации предполагают комплексное использование современных программных решений, способных преодолеть языковые барьеры и создать устойчивое многоязычное пространство взаимодействия.

В условиях, когда страны, входящие в БРИКС, формируют новые форматы сотрудничества в экономике, науке, образовании и культуре, именно лингвистические технологии становятся ключевым инструментом обеспечения взаимопонимания и равноправного участия в глобальном диалоге. Такие области научно-технического развития, как машинный перевод, корпусная лингвистика и технологии обработки естественного языка (NLP), образуют методологический каркас, позволяющий системно организовать коммуникацию. Лингвистическое обеспечение в цифровую эпоху превращает интеграцию не только в технический процесс, но и в культурный проект, обеспечивающий всем странам БРИКС равноправное участие в мировом сообществе.

В данном направлении коммуникативной деятельности машинный перевод играет роль первичного механизма интеграции, обеспечивая оперативное взаимодействие между представителями разных культурных и языковых сообществ. Для стран БРИКС особое значение имеет адаптация систем машинного перевода к языкам, отличающимся высокой вариативностью и морфологической сложностью, таким как русский, хинди, португальский, китайские и африканские диалекты.

В свою очередь, технологии обработки естественного языка (NLP) формируют универсальный методологический каркас цифровой коммуникации. Они позволяют автоматически классифицировать тексты, анализировать тональность и культурные маркеры, распознавать речь и генерировать контент. Это открывает перед странами БРИКС возможности для создания чат-ботов для межгосударственных сервисов, внедрения систем мониторинга межкультурных коммуникаций в образовательных и дипломатических проектах, а также разработки платформ для совместных научных публикаций с автоматическим переводом и нормализацией терминологии.

Корпусная лингвистика обеспечивает научную базу для развития переводческих систем и NLP-технологий. Создание параллельных корпусов текстов на языках стран БРИКС позволяет выявлять культурно-специфичные дискурсивные практики, формировать частотные словари и модели коллокаций, а также разрабатывать специализированные базы данных для юридической, экономической и технической терминологии [13].

Современные нейросетевые модели, основанные на архитектуре трансформеров, позволяют учитывать контекст, идиоматические выражения и культурные особенности, что делает перевод не просто технической операцией, а инструментом формирования нового качества межкультурной коммуникации. Это дает возможность формировать равноправное и устойчивое многоязычное пространство коммуникации, где каждая страна сохраняет свою культурную идентичность и одновременно получает возможность участвовать в глобальном диалоге на равных основаниях [6].

Данные инновационные направления развития лингвистики требуют унификации процессов подготовки специалистов, которые будут способны работать в многоязычной цифровой среде и обеспечивать эффективное межкультурное взаимодействие в условиях цифровизации. Содержанием таких программ является формирование компетенций, связанных с машинным переводом, корпусной лингвистикой, технологиями обработки естественного языка (NLP), а также развитием навыков межкультурной коммуникации и цифровой грамотности. Унификация данных программных комплексов предполагает включение в учебные планы тематических блоков, которые обеспечивают системное освоение как теоретических, так и практических аспектов (табл. 2).

Таким образом, каждая программа подготовки специалистов в странах БРИКС включает тематические блоки, которые обеспечивают комплексное освоение технологий и гуманитарных знаний.

Машинный перевод формирует навыки работы с многоязычными системами, корпусная лингвистика обеспечивает научную базу, NLP-технологии дают инструменты цифровой коммуникации, межкультурная коммуникация развивает компетенции диалога, а цифровая грамотность позволяет уверенно действовать в глобальной цифровой среде. В совокупности эти направления создают методологический каркас подготовки специалистов, способных обеспечивать равноправное участие стран БРИКС в глобальном диалоге.

Особое значение имеет включение в образовательные программы практических кейсов, связанных с цифровой интеграцией стран БРИКС. Это могут быть проекты по созданию многоязычных образовательных платформ, участие в совместных научных исследованиях, работа с цифровыми архивами и использование специализированных переводческих систем. В каждом из этих направлений лингвистические технологии выполняют функцию инструмента доверия и взаимопонимания. Например, многоязычные онлайн-курсы позволяют студентам из разных стран получать знания на родном языке, а автоматизированные системы перевода обеспечивают доступ к научным публикациям без необходимости прибегать к посредничеству английского языка. Таким образом, образовательные программы становятся не только средством профессиональной подготовки, но и площадкой для формирования межкультурной компетентности.

Методологически важным принципом является отказ от англоцентричной модели, когда английский язык выступает посредником, и переход к прямым па-

Таблица 2

Тематические блоки подготовки специалистов в рамках лингвистических программ для стран БРИКС
(предложено автором)

| Направление | Основные темы изучения | Практическая цель |
|---|---|---|
| Машинный перевод | – Основы нейросетевых моделей;<br>– прямые пары перевода (русский – китайский, португальский – хинди);<br>– терминологические базы и специализированные словари;<br>– культурные и идиоматические особенности перевода | Обеспечение точного и равноправного многоязычного взаимодействия в бизнесе, дипломатии и образовании |
| Корпусная лингвистика | – создание и использование параллельных корпусов;<br>– частотные словари и модели коллокаций;<br>– анализ дискурсивных практик в разных культурах;<br>– нормализация и стандартизация терминологии | Повышение качества перевода и научной строгости анализа; формирование единых стандартов коммуникации |
| NLP-технологии | – автоматическая классификация текстов;<br>– анализ тональности и семантики;<br>– распознавание речи и генерация текста;<br>– выявление культурных маркеров и скрытых смыслов | Создание чат-ботов, цифровых сервисов и платформ для межгосударственного взаимодействия |
| Межкультурная коммуникация | – теории межкультурного диалога;<br>– культурные коды и стратегии общения;<br>– практика межкультурных переговоров;<br>– этические аспекты коммуникации | Укрепление доверия и взаимопонимания между странами БРИКС |
| Цифровая грамотность | – Работа с цифровыми архивами и базами данных;<br>– использование образовательных платформ;<br>– навыки кибербезопасности и защиты данных;<br>– управление многоязычными цифровыми проектами | Повышение мобильности специалистов и их готовности к работе в глобальной цифровой среде |

рам перевода, например, русский – китайский или португальский – хинди. Это позволяет формировать более равноправное и устойчивое многоязычное пространство коммуникации, где каждая страна сохраняет свою культурную идентичность и одновременно получает возможность участвовать в глобальном диалоге на равных основаниях. Включение этого принципа в программы подготовки специалистов означает, что будущие профессионалы будут обучаться работать с многоязычными системами напрямую, без опоры на английский язык как универсальный посредник. Такой подход способствует развитию полицентричной модели коммуникации, где каждый язык имеет равный статус и значение.

Важным направлением является также формирование навыков работы с корпусными базами данных. Студенты должны уметь использовать параллельные корпуса текстов для анализа дискурсивных практик, выявления культурных маркеров и нормализации терминологии. Это особенно актуально для юридической, экономической и технической сфер, где точность перевода и единообразие терминологии имеют критическое значение. Включение корпусной лингвистики в образовательные программы позволяет обеспечить научную строгость и воспроизводимость лингвистических решений, что делает специалистов более конкурентоспособными на международном рынке труда [9].

Технологии NLP занимают особое место в подготовке специалистов. Они позволяют анализировать тональность текстов, выявлять скрытые культурные смыслы, распознавать речь и генерировать тексты.

Все три направления – машинный перевод, корпусная лингвистика и NLP – в совокупности формируют многоязычное пространство взаимодействия стран БРИКС. Оно характеризуется институциональной интеграцией, когда создаются единые цифровые платформы для бизнеса, науки и образования; культурной взаимностью, когда сохраняется национальная идентичность при одновременном доступе к многоязычным ресурсам; и цифровым равенством, при котором устраняется доминирование английского языка как единственного посредника и формируется полицентричная модель коммуникации. Методологически это означает переход от декларативного признания многоязычия к его системной реализации через цифровые инструменты, что позволяет странам БРИКС не только укреплять экономическое и политическое сотрудничество, но и формировать устойчивую культурную основу интеграции [10].

Для будущих специалистов стран БРИКС владение этими технологиями означает способность работать в многоязычной цифровой среде, создавать чат-боты для межгосударственных сервисов, участвовать в разработке платформ для совместных научных публикаций и обеспечивать автоматический мониторинг межкультурных коммуникаций. Таким образом, образовательные программы должны включать практические задания по применению NLP-технологий, что позволит студентам освоить навыки, востребованные в дипломатии, бизнесе и науке.

В совокупности лингвистические программы подготовки специалистов становятся не только образовательным инструментом, но и стратегическим ресурсом цифровой интеграции стран БРИКС. Они обеспечивают формирование нового поколения профессионалов, способных работать в условиях многоязычия и цифровизации, укрепляют межкультурные связи и способствуют созданию устойчивого пространства сотрудничества. В этом контексте подготовка специалистов приобретает значение культурного проекта, направленного на формирование равноправного участия всех стран БРИКС в глобальном диалоге.

Исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Изучение методологических основ лингвистического обеспечения межкультурной коммуникации в рамках БРИКС показывает, что комплексное использование современных программных решений открывает возможность преодоления языковых барьеров и формирования устойчивого многоязычного пространства взаимодействия. Развитие лингвистических программ в условиях цифровой интеграции требует системного подхода к подготовке специалистов, способных работать в многоязычной среде. Унификация образовательных процессов и включение современных технологий в учебные планы создают основу для формирования нового поколения медиаторов межкультурной коммуникации, а сама цифровая интеграция приобретает культурное измерение, обеспечивая равноправное участие всех стран БРИКС в глобальном диалоге.

2. Изучение возможностей унификации программных комплексов и включения тематических блоков в образовательные планы формирует понимание того, что подготовка специалистов должна быть модульной и охватывать как теоретические, так и практические аспекты. Студенты осваивают навыки работы с цифровыми корпусами текстов, учатся использовать системы автоматического перевода в профессиональной деятельности и приобретают компетенции анализа и генерации текстов в многоязычной среде.

3. Включение практических кейсов, связанных с цифровой интеграцией стран БРИКС, позволяет студентам получить навыки, востребованные в дипломатии, бизнесе и науке. Это формирует специалистов нового типа – не просто переводчиков или лингвистов, а медиаторов межкультурной коммуникации, способных работать на стыке технологий и гуманитарных знаний. В результате создаётся единое коммуникативное пространство стран БРИКС, укрепляющее их позиции в глобальном взаимодействии.

Библиографический список


1. Антюхова Е.А. *Глобальная образовательная политика: субъекты, стратегии, технологии*. Диссертация … доктора политических наук. Москва, 2022. 3
2. Антюхова Е.А. Ключевые направления совместного сотрудничества в сфере образования стран БРИКС. *Вестник Брянского государственного университета*. 2025; № 3: 33–40.
3. Бадалян К.М., Поташин А.В., Гусаров М.А., Комлев Н.М., Малаховский Я.И. Влияние сотрудничества стран БРИКС в сфере образования на развитие глобального образовательного пространства. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; Т. 14, № 7-1: 1–15.
4. Богатырева О.Н., Ковба Д.М., Табаринцева-Романова К.М. Межцивилизационный диалог как инструмент гуманитарной дипломатии стран БРИКС. *Дискурс-Пи*. 2022; № 3: 101–131.
5. Виноградова Е.А., Хизриева С.С. Цифровая дипломатия БРИКС: проблемы и перспективы. *Россия: тенденции и перспективы развития*. 2015; № 2: 497–500.
6. Волкова Т.А. *От модели перевода к стратегии перевода*: монография. Москва: Издательство «ФЛИНТА», 2023.
7. Габидуллина Ч.Ф. Сотрудничество в образовательной сфере России и Китая: перспективы развития. *Общество и государство*. 2024; № 3: 6–10.
8. Грибовод Е.Г., Голоскоков В.А. Культурная дипломатия стран БРИКС в эпоху становления многополярного мира: теоретические рамки и практические аспекты. *Дискурс-Пи*. 2025; № 4: 86–100.

9. Ермолова Т.В., Савицкая Н.В., Дедова О.В., Гузова А.В. Возможности искусственного интеллекта в сохранении языкового разнообразия для будущих поколений. *Science for Education Today*. 2024; Т. 14, № 1: 184–198.
10. Игнатьева И.В. Роль лингвистической компетентности в реализации международных коммуникаций. *Социально-гуманитарные знания*. 2023; № 3: 129–133.
11. Наумов А.О., Наумова А.Ю., Белоусова М.В. Культурная дипломатия группы БРИКС. *Государственное управление*. Электронный вестник. 2023; № 100: 7–18.
12. Небренчин С.М. Состояние и перспективы российско-китайских межкультурных коммуникаций. *Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество*. 2021; № 4: 389–393.
13. Николаев И.С., Митренина О.В., Ландо Т.М. *Прикладная и компьютерная лингвистика*. Санкт-Петербург: Ленанд, 2017.
14. Тен Ю. Интеграционное объединение стран БРИКС как исторический этап в развитии диалога культур. *Россия: тенденции и перспективы развития*. 2018; № 13-1: 98–101.
15. Чичерина Н.В., Полякова М.В. Мультилингвальный университет: модели и языковые практики. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2025; № 1: 23–35.

References

1. Antyuhova E.A. *Global'naya obrazovatel'naya politika: sub`ekty, strategii, tehnologii*. Dissertaciya … doktora politicheskih nauk. Moskva, 2022. 3
2. Antyuhova E.A. Klyuchevye napravleniya sovmestnogo sotrudnichestva v sfere obrazovaniya stran BRIKS. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2025; № 3: 33-40.
3. Badalyan K.M., Potashin A.V., Gusarov M.A., Komlev N.M., Malahovskij Ya.I. Vliyanie sotrudnichestva stran BRIKS v sfere obrazovaniya na razvitie global'nogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; T. 14, № 7-1: 1-15.
4. Bogatyreva O.N., Kovba D.M., Tabarinceva-Romanova K.M. Mezhcivilizacionnyj dialog kak instrument gumanitarnoj diplomatii stran BRIKS. *Diskurs-Pi*. 2022; № 3: 101-131.
5. Vinogradova E.A., Hizrieva S.S. Cifrovaya diplomatiya BRIKS: problemy i perspektivy. *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya*. 2015; № 2: 497-500.
6. Volkova T.A. *Ot modeli perevoda k strategii perevoda*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo «FLINTA», 2023.
7. Gabidullina Ch.F. Sotrudnichestvo v obrazovatel'noj sfere Rossii i Kitaya: perspektivy razvitiya. *Obschestvo i gosudarstvo*. 2024; № 3: 6-10.
8. Gribovod E.G., Goloskokov V.A. Kul'turnaya diplomatiya stran BRIKS v `epohu stanovleniya mnogopolyarnogo mira: teoreticheskie ramki i prakticheskie aspekty. *Diskurs-Pi*. 2025; № 4: 86-100.
9. Ermolova T.V., Savickaya N.V., Dedova O.V., Guzova A.V. Vozmozhnosti iskusstvennogo intellekta v sohranenii yazykovogo raznoobraziya dlya buduschih pokolenij. *Science for Education Today*. 2024; T. 14, № 1: 184-198.
10. Ignat'eva I.V. Rol' lingvisticheskoj kompetentnosti v realizacii mezhdunarodnyh kommunikacij. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2023; № 3: 129-133.
11. Naumov A.O., Naumova A.Yu., Belousova M.V. Kul'turnaya diplomatiya gruppy BRIKS. Gosudarstvennoe upravlenie. `Elektronnyj vestnik. 2023; № 100: 7-18.
12. Nebrenchin S.M. Sostoyanie i perspektivy rossijsko-kitajskih mezhkul'turnyh kommunikacij. *Bol'shaya Evraziya: razvitie, bezopasnost', sotrudnichestvo*. 2021; № 4: 389-393.
13. Nikolaev I.S., Mitrenina O.V., Lando T.M. *Prikladnaya i komp'yuternaya lingvistika*. Sankt-Peterburg: Lenand, 2017.
14. Ten Yu. Integracionnoe ob`edinenie stran BRIKS kak istoricheskij `etap v razvitii dialoga kul'tur. *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya*. 2018; № 13-1: 98-101.
15. Chicherina N.V., Polyakova M.V. Mul'tilingval'nyj universitet: modeli i yazykovye praktiki. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2025; № 1: 23-35.


*Статья поступила в редакцию 12.03.26*

УДК 801.73 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-468-471

***Pogrebnyak Yu.V.**, Doctor of Philology, Associate Professor, School of International Studies of Zhengzhou University (Zhengzhou, China), E-mail: pyuma@yandex.ru*
***Moshina E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Military Institute (Engineering and Technical) of the Military Academy of Logistics (Saint Petersburg, Russia), E-mail: moshina@inbox.ru*
***Zhigalova M.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: mmr-zh2008@yandex.ru*

**CONCEPTUALIZATION OF THE PARAMETERS OF THE CONCEPT "SOUL" IN THE WORKS OF F.M. DOSTOEVSKY.** The article examines the fundamental concept "soul" in the works of Fyodor Dostoevsky, based on his books "The Karamazov Brothers" and "The Idiot" as the object of the study. The relevance of the topic stems from the lack of sufficient research on the fundamental concepts of Russian linguistic culture. The article aims to identify the parameter of "soul size" as it is presented in Dostoevsky's works, thereby expanding the description of one of the fundamental concepts of Russian linguistic culture. The primary research method is contextual analysis of the use of keywords for the concept, obtained through continuous sampling method. In Dostoevsky's works, the physical parameters of the soul are correlated with the value aspect and are measured by people's actions and thoughts. According to Dostoevsky, people's souls can have different "sizes." The human soul can be high and low, broad and narrow. The Russian soul is distinguished by its particular breadth. The breadth of the Russian soul is manifested in its simultaneous ability to do the biggest good while simultaneously striving for vile, filthy deeds. This breadth of the Russian soul is also evident in its desire for unbridled joy and revelry. According to Fyodor Dostoevsky, acts aimed at caring for others and associated with an unwavering faith in God are considered magnanimous. Conversely, selfish acts, a refusal to believe in God, and an inability to accept the harsh truth of life are considered ignoble. The article convincingly shows that F.M. Dostoevsky's works reflected the moral and spiritual essence of man with all its contradictions. The article also emphasizes that F.M. Dostoevsky uses such an expression as "spiritual kingdom", emphasizing the multidimensionality of this concept. As a result, it can be stated that F.M. Dostoevsky is the author who most fully reflected in his works the breadth and inconsistency of the Russian soul. The obtained results contribute to the construction of a holistic Russian-speaking picture of the world.

*Key words:* **works by F.M. Dostoevsky, soul, concept, Russian linguistic culture, \ size of soul, evaluative component of parameters of soul**

***Ю.В. Погребняк**, д-р филол. наук, доц., Институт международного образования Чжэнчжоуского университета, г. Чжэнчжоу, E-mail: pyuma@yandex.ru **Е.А. Мошина**, канд. филол. наук, проф., Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения, г. Санкт-Петербург, E-mail: moshina@inbox.ru*
***М.Р. Жигалова**, канд. филол. наук, доц., Московский международный университет, г. Москва, E-mail: mmr-zh2008@yandex.ru*

# КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПАРАМЕТРОВ ДУШИ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

В статье рассматривается базовый концепт «Душа» в творчестве Ф.М. Достоевского на примере произведений «Братья Карамазовы» и «Идиот». Актуальность исследования обусловлена отсутствием достаточного количества исследований в области базовых концептов русской лингвокультуры. Цель статьи состоит в том, чтобы выявить такой параметр, как "размер души", как он представлен в произведениях Ф.М. Достоевского, тем самым дополнить описание одного из базовых понятий русской лингвокультуры. Основным методом исследования является контекстуальный анализ употребления ключевых слов данного концепта, полученных путем сплошной выборки. В произведениях Ф.М. Достоевского физические параметры души соотносятся с ценностным аспектом и измеряются поступками людей и их мыслями. По словам Ф.М. Достоевского, души людей могут иметь разные «размеры». По мнению писателя, душа человека может быть низкой и высокой, широкой и узкой. Русская душа отличается особой широтой. Широта русской души проявляется в ее одновременной способности творить высшее добро и в то же время стремиться к подлым, грязным поступкам. Также широта русской души проявляется в стремлении к безудержному веселью, кутежам. Согласно Ф.М. Достоевскому, великодушными считаются поступки, направленные на заботу о других и связанные с нерушимой верой в Бога. Напротив, эгоистичные поступки, отказ верить в Бога и неспособность принять жестокую правду жизни считаются неблагородными. В статье убедительно показано, что в произведениях Ф.М. Достоевского была отражена нравственно-духовная сущность человека со всеми её противоречиями. Обращается внимание на то, что Ф.М. Достоевский употребляет такое выражение, как «душевное царство», подчеркивая многомерность данного концепта. В результате можно констатировать, что Ф.М. Достоевский является автором, наиболее полно отразившим в своих произведениях широту и противоречивость русской души. Полученные результаты способствуют построению целостной русскоязычной картины мира.

*Ключевые слова:* **произведения Ф.М. Достоевского, душа, концепт, русская лингвокультура, размер души, оценочный компонент параметров души**

Актуальность данного исследования заключается в том, что в последнее время ученые всё чаще обращаются к исследованию базовых концептов лингвокультуры, так как именно их изучение помогает проанализировать и понять сущность происходящих процессов в современном обществе. В современную эпоху особенно остро чувствуется связь между историческими процессами, так называемой cultural memory («культурная память» – здесь и далее перевод авторский – Ю. П.) народа [1, с. 16–17], и действиями коллективов людей, объединенных по национальным и этническим признакам.

Концепт «Душа», являясь базовым для русской лингвокультуры, подвергается рассмотрению в работах многих исследователей. Но этот концепт необычайно многомерен.

Имеется ряд работ современных авторов, которые пытаются осмыслить значение и назначение души в современную эпоху цифровизации [2–7].

Ученые пытаются более точно вскрыть и проследить связь души с телом, определить ее физические параметры, детально разобраться в структуре души [8–16].

Х.М. Добер, например, отмечает, что в последнее время опять повышается интерес к исследованию феномена души. По мнению автора, конституция человеческой души не может быть сведена к простым биологическим вещам и социальным процессам, в которых отражается сущность человека. В эпоху искусственного интеллекта и робототехники существует тенденция рассматривать душу с точки зрения объекта Big Data. И современная психиатрия, и психотерапия рассматривают субъективность не просто как функцию мозга, а как единицу души и тела: "*Self-movement of soul and its deep connection with the human body could be viewed and grasped from the unity of human culture as well as of the allness of man. …The name of the soul carries with it a residual meaning that is not exhausted in neural structures, digitized processes or organic-natural processes (such as biochemically describable foundations and changes)*" [17, с. 420–421] («Самодвижение души и ее глубокая связь с человеческим телом могут быть рассмотрены и поняты как из единства человеческой культуры, так и из целостности человека. … Название души несет в себе остаточный смысл, который не исчерпывается нейронными структурами, цифровыми процессами или органически-естественными процессами (такими как биохимически описываемые основы и изменения)»).

Удивительно, что Ф.М. Достоевский еще в XIX веке обращался к вопросу о структуре души. Брат Дмитрий в произведении «Братья Карамазовы» восклицает:

*«Вообрази себе: это там в нервах, в голове, то есть там в мозгу эти нервы… (ну чорт их возьми!) есть такие этакие хвостики, у нервов этих хвостики, ну, и как только они там задрожат… то есть видишь, я посмотрю на что-нибудь глазами, вот так, и они задрожат, хвостики-то… а как задрожат, то и является образ, и не сейчас является, а там какое-то мгновение, секунда такая пройдет, и является такой будто бы момент, то есть не момент, – чорт его дери момент, – а образ, то есть предмет, али происшествие, ну там чорт дери – вот почему я и созерцаю, а потом мыслю… потому что хвостики, а вовсе не потому, что у меня душа и что я там какой-то образ и подобие, всё это глупости. Это, брат, мне Михаил еще вчера объяснял, и меня точно обожгло. Великолепна, Алеша, эта наука! Новый человек пойдет, это-то я понимаю… А всё-таки бога жалко!»* [18].

Некоторые исследователи затрагивают вопрос о параметрах души.

А.К. Перевозникова отмечает, что большую группу метафор в русском языке составляют метафоры с пространственными характеристиками души, особенно часто встречается выражение *«широкая русская душа»*, а также в словарях отмечаются другие пространственные характеристики души – большая, великая, обширная, ограниченная, бескрайняя, всеобъемлющая, бесформенная, высокая/низкая, глубокая/мелкая, прямая/кривая и др. В русской лингвокультуре душа представлена в виде образов дома, комнаты, помещения, сосуда, имеющих пространственные параметры: объем, глубину, вход и др. [19].

В.О. Лютый, говоря о «пустотности» души, напоминает нам о том, что природа не терпит пустоты, на пустое место обязательно приходит разрушение или созидание. Он пишет: «Зачастую, если не удалось преисполниться порывами, которые приносят в мир гармонию, то на месте зияющей раны образуется порочное стремление наполниться хоть чем-то, что ведет к разрушению, хаосу и мортидо – инстинкту смерти. Иными словами, «пустота» души – это потребность в осмысленности, которая прокрадывается во все сферы жизни и творчества, громко резонируя, кричит о потребности знать, зачем и ради чего существует индивид, персонаж или целое общество» [20, с. 14].

Именно рассмотрение параметров души так, как они представлены в творчестве Ф.М. Достоевского, являются целью данной статьи, для достижения которой необходимо было реализовать следующие задачи:

а) провести сплошную выборку контекстов употребления слова «душа» в романах Ф.М. Достоевского – в произведениях «Братья Карамазовы» и «Идиот» – для уточнения параметров данного концепта;

б) выполнить контекстуальный анализ данных словоупотребления для выявления способов репрезентации физических параметров души в произведениях «Братья Карамазовы» и «Идиот»;

в) установить корреляцию между аксиологическими компонентами концепта «Душа» и физическими характеристиками души в произведениях «Братья Карамазовы» и «Идиот»;

г) описать специфику концептуализации русской души через анализ и мыслей и поступков персонажей в произведениях «Братья Карамазовы» и «Идиот»;

д) определить критерии малодушия и великодушия в аксиологической системе Ф.М. Достоевского и их связь с религиозно-философскими воззрениями писателя.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что впервые предпринята попытка системного описания пространственных параметров концепта «Душа» на базе концептологического анализа. Выявлена и проанализирована взаимосвязь между физическими измерениями души и морально-этической оценкой поступков человека.

Теоретическая значимость данного исследования определяется его вкладом в развитие лингвоконцептологии. Результаты работы углубляют представление о структуре и содержании базового концепта русской лингвокультуры, дополняя его описание пространственными параметрами. Полученные данные могут быть использованы при реконструкции целостной модели русской языковой картины мира. Кроме того, полученные данные вносят вклад в теорию художественного концепта и расширяют методологический аппарат исследования идиостиля писателя.

Практическая значимость исследования: результаты исследования также важны для теории межкультурной коммуникации, так как раскрывают национально-культурную специфику одного из базовых концептов русской лингвокультуры.

Результаты исследования были получены с помощью следующих методов:

– метод сплошной выборки для сбора материала,
– лексикографический анализ,
– контекстуальный анализ,
– анализ грамматических моделей и семантических полей концепта в больших массивах текстов.

В качестве объекта нашего исследования выступают произведения Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» и «Идиот». В частности, методом сплошной выборки были проанализированы все случаи употребления ключевого слова рассматриваемого концепта – «Душа». В общей сложности найдено, проанализировано и истолковано 448 примеров употребления слова «душа» (предмета нашего исследования) из романа «Братья Карамазовы» и 198 примеров из произведения «Идиот».

Анализ контекстов употребления слова «душа» в произведениях Ф.М. Достоевского показал, что Ф.М. Достоевский наряду с другими характеристиками очень глубоко раскрывает физические параметры души, которые имеют переносное значение, отражая нравственно-духовную сущность человека.

Ф.М. Достоевский употребляет такое выражение, как «душевное царство», подчеркивая многомерность данного концепта.

В главе «Великий инквизитор» Иван рассказывает Алеше сочиненную им поэму, в которой есть такие строки *«Вместо того, чтоб овладеть людскою свободой, ты умножил ее и обременил ее мучениями душевное царство человека вовеки»* [18].

Большое значение в произведениях Ф.М. Достоевского придается такому параметру души, как «размер». Во время этой молитвы *«полная восторгом душа его [Алеши]жаждала свободы, места, широты»* [18].

Душа человека может быть низкой и высокой, широкой и узкой.

В следующих отрывках из произведения «Идиот» описываются данные параметры души. Приведем отрывок в пример:

*«– С Настасьей Филипповной! – вскричал князь.*

*– Ага! Вы, кажется, теряете хладнокровие и начинаете удивляться? Очень рад, что вы на человека хотите походить. За это я вас потешу. Вот что значит услуживать молодым и высоким душой девицам: я сегодня от нее пощечину получил!*

*– Нр-нравственную? – невольно как-то спросил князь»* [21].

Варя, защищая свою подругу Аглаю перед своим братом, говорит ему:

*«– А низкая, однако же, у тебя душонка! Не стоите вы все ничего. Пусть она смешная и чудачка, да зато благороднее всех нас в тысячу раз»* [21].

Ф.М. Достоевский, представляя первую встречу Миусова, родственника Карамазовых, и старца Зосимы, описывает мысль, которая пролетела в голове Миусова: *«По всем признакам злобная и мелко-надменная душонка»* [18].

Ф.М. Достоевский словами Дмитрия описывает широту русской души следующим образом:

*«Перенести я притом не могу, что иной, высший даже сердцем человек и с умом высоким, начинает с идеала Мадонны, а кончает идеалом Содомским. Еще страшнее кто уже с идеалом Содомским в душе не отрицает и идеала Мадонны, … Нет, широк человек, слишком даже широк, я бы сузил. Чорт знает, что такое даже, вот что! Что уму представляется позором, то сердцу сплошь красотой»* [18].

Во время суда над братом Дмитрием обвинитель Ипполит Кириллович говорит:

*«Вероятнее всего, что в первом случае он был искренно благороден, а во втором случае так же искренно низок. Почему? А вот именно потому, что мы натуры широкие, Карамазовские, – я ведь к тому и веду, – способные вмещать всевозможные противоположности и разом созерцать обе бездны, бездну над нами, бездну высших идеалов, и бездну под нами, бездну самого низшего и зловонного падения…… Мы широки, широки как вся наша матушка Россия, мы*

*всё вместим и со всем уживемся! Кстати, господа присяжные заседатели, мы коснулись теперь этих трех тысяч рублей, и я позволю себе несколько забежать вперед»* [18].

Широта русской души проявляется в стремлении к безудержному веселью, кутежам, которые устраивал Дмитрий. Ф.М. Достоевский также повествует об одном полковнике, который «*жил широко, принимал весь город, ужины, танцы»* [18].

В произведениях Ф.М. Достоевского подробно описываются понятия великодушия и малодушия. Есть люди просто хорошие, но не великодушные: *«сердце есть, но без великодушия»* [21].

В произведении автор называет великодушными следующие действия:

– принять бедных детей на воспитание: богатый помещик Тоцкий «*по великодушию своему»* принимает малых детей другого обедневшего и умершего дворянина Барашкова [21];

– не осуждать других людей: блестящий молодой человек Евгений Павлович хвалит князя Мышкина за то, что он осмелился высказать «*публично великодушную мысль»,* что женщина, опозоренная «*не по ее вине, а по вине отвратительного великосветского развратника»* [21], не может считаться бесчестною;

– оставить наследство неродственнику из-за любви, как в следующем примере:

*«– К чему? Зачем? – лукаво удивился Гаврила Ардалионович, ядовито готовясь изложить свое заключение. – Да, во-первых, господин Бурдовский теперь может быть вполне убежден, что господин Павлищев любил его из великодушия, а не как сына. Уж один этот факт необходимо было узнать господину Бурдовскому, подтвердившему и одобрившему господина Келлера давеча, после чтения статьи. Говорю так потому, что считаю вас за благородного человека, господин Бурдовский»* [21];

– бороться с собой: генерал Ардалион Александрович Иволгин, будучи не совсем в здравом уме, *«Иногда «вспоминал, что он «отец семейства», мирился с женой, плакал искренно… Но великодушная борьба с беспорядком обыкновенно продолжалась недолго…»* [21];

– уступить любимую девушку другу: генерал Ардалион Александрович Иволгин рассказывает князю Мышкину, как он любил мать князя в молодости, но потом уступил ее своему другу – отцу князя Мышкина. В произведении описывается следующая сцена:

*«Вдруг слезы градом у обоих из глаз, дрогнули руки. У обоих, у обоих, разом! Ну, тут, натурально, объятия и взаимная борьба великодушия. Князь кричит: твоя, я кричу: твоя!»* [21];

– защищать физически женщин, жертвуя собой:

*«– Позвольте, Настасья Филипповна»,* – вскричал генерал Иволгин *«в припадке рыцарского великодушия, — кому вы говорите? Да я из преданности одной останусь теперь подле вас, и если, например, есть какая опасность…»* [21].

Малодушным считается следующее:

– признание смерти других существ необходимым ради чего-либо, как, например:

Ипполит, больной чахоткой подросток, пытается найти ответ на свой вопрос, почему именно он обречен на смерть, может быть, «*для пополнения какой-нибудь всеобщей гармонии в целом, для какого-нибудь плюса и минуса, для какого-нибудь контраста?,* но потом он сам отмечает, *что это не очень великодушная мысль сама по себе»* [21].

В произведениях Ф.М. Достоевского малодушными представляются следующие поступки и мысли:

– не помогать страждущим ради любви к человечеству с полным бескорыстием. Например, во время беседы со старцем Зосимой благородная дама сетует на то, что ее душа недостаточно высока, потому что она просит благодарности за добрые деяния свои:

*«Одним словом, я работница за плату, я требую тотчас же платы, то есть похвалы себе и платы за любовь любовью. Иначе я никого не способна любить!»* [18].

На эти слова старец Зосима отвечает:

*«Не пугайтесь никогда собственного вашего малодушия в достижении любви, даже дурных при этом поступков ваших не пугайтесь очень»* [18];

– отказаться от Христианской веры, даже под страхом смерти. Рассмотрим:

Григорий, слуга Фёдора Павловича, рассказал историю о том, как один русский солдат, попав в плен к татарам, отказался принять ислам, предпочтя мучительную смерть. Лакей и, по слухам, внебрачный сын отца Карамазова Смердяков на это заметил:

*«…по-моему не было бы греха и в том, если б и отказаться при этой случайности от Христова примерно имени и от собственного крещения своего, чтобы спасти тем самым свою жизнь для добрых дел, коими в течение лет и искупить малодушие»* [18];

– не простить другого человека:

Грушенька боролась с собой, чтобы душа ее смогла простить польского пана за то, что он, обесчестив ее, покинул. Через пять лет он вернулся и просил ее руки. Но впоследствии выяснилось, что польский пан считает, что это он великодушно прощает Грушеньку. Он восклицает:

*«Так есть, пани (точно так, пани), я не малодушны, я великодушны. Но я былем здзивёны (был удивлен), когда видел твоих любовников»* [18];

– совершив грех и аннулировав его свидетельства, думать, что грех вовсе и не совершен. Как в примере с Дмитрием, который тешит себя мечтами о том, что, совершив грех, можно продолжать жить спокойно, но сам понимает, что это лишь малодушные мечты:

*«Ну что, ну что если старик жив? О, тогда срам остального позора я уничтожу, я ворочу украденные деньги, я отдам их, достану из-под земли… Следов позора не останется, кроме как в сердце моем навеки! Но нет, нет, о, невозможные малодушные мечты! о, проклятие!»* [18];

– прокутить чужие деньги:

Дмитрий, прокутив деньги своей первой невесты Кати, постоянно мечтает вернуть их ей:

*«я присвояю три тысячи, вверенные моей чести, кучу на них, прокутил все, на утро являюсь к ней и говорю: «Катя, виноват, я прокутил твои три тысячи», – ну чту, хорошо? Нет, не хорошо, – бесчестно и малодушно, зверь и до зверства не умеющий сдержать себя человек, так ли, так ли?»* [18];

– бежать от решения проблем, как в эпизоде, когда князь Мышкин, приехав в Петербург из-за границы и с головой окунувшись в решение своих и чужих проблем, хочет бежать обратно за границу, но понимает, что *«бежать «невозможно», что это будет почти малодушие, что пред ним стоят такие задачи, что не разрешить или по крайней мере не употребить всех сил к разрешению их он не имеет теперь никакого даже и права»* [21];

– не мочь умереть достойно: молодой человек Ипполит, умирая от чахотки, возненавидел все человечество и конкретных людей, которые заботятся о нем. Он устраивает сцены периодически, например, он говорит князю Мышкину:

*«Я вас давно понял и ненавидел, когда еще слышал о вас, я вас ненавидел всею ненавистью души… Это вы теперь всё подвели! Это вы меня довели до припадка! Вы умирающего довели до стыда, вы, вы, вы виноваты в подлом моем малодушии!»* [21];

– играть чувствами людей: Келлер хотел занять денег у князя Мышкина для кутежа и начал свою просьбу об одолжении денег с исповеди о своих злодеяниях. Потом сам Келлер признался князю, что предпринял такой ход для того, чтобы его разжалобить и поразить его душу искренностью, чтобы впоследствии князь уж точно дал ему денег. Однако сам Келлер и признался князю, что предпринял такую стратегию намеренно, называя этот свой поступок низким. На это князь Мышкин благородно ответил:

*«Да ведь это ж, наверно, не правда, а просто одно с другим сошлось. Две мысли вместе сошлись, это очень часто случается. … что же касается до денег, то ведь они вам на кутеж нужны, так ли? А это уж после такой исповеди, разумеется, малодушие. Но как тоже и от кутежа отстать в одну минуту? Ведь это невозможно. Что же делать? Лучше всего на собственную совесть вашу оставить, как вы думаете?»* [21];

– быть неспособным принять жестокую правду. Например, будучи больным, Ипполит восклицает:

*«Что мне во всей этой красоте, когда я каждую минуту, каждую секунду должен и принужден теперь знать, что вот даже эта крошечная мушка, которая жужжит теперь около меня в солнечном луче, и та даже во всем этом пире и хоре участница, место знает свое, любит его и счастлива, а я один выкидыш, и только по малодушию моему до сих пор не хотел понять это!»* [21];

– самообманываться, как Лебедев, который рассказывает князю Мышкину о своих поисках пропавших денег:

*«Подобное малодушие – с всегда повторяется с человеком, когда уж очень хочется отыскать… при значительных и печальных пропажах-с: и видит, что нет ничего, место пустое, а все-таки раз пятнадцать в него заглянет»* [21].

Таким образом, в произведениях Ф.М. Достоевского физические параметры души соотнесены с ценностным аспектом и измеряются поступками людей и их мыслями.

По мнению Ф.М. Достоевского, души людей могут иметь различный «размер». Душа человека может быть низкой и высокой, широкой и узкой.

Особенной широтой отличается русская душа. Широта русской души проявляется в одновременной ее способности творить высочайшее добро и стремиться к подлым, грязным деяниям. Также широта русской души проявляется в стремлении к безудержному веселью, кутежам.

В произведениях Ф.М. Достоевского подробно описываются понятия великодушия и малодушия.

<u>Автор называет великодушными следующие действия:</u>

– принять бедных детей на воспитание,
– не осуждать других людей,
– оставить наследство неродственнику из-за любви,
– бороться с собой,
– уступить любимую девушку другу,
– защищать физически женщин, жертвуя собой.

<u>Невеликодушным считается:</u>

– признать смерть других существ необходимым ради чего-либо,
– не помогать страждущим ради любви к человечеству с полным бескорыстием,
– отказаться от Христианской веры даже под страхом смерти,

– не простить другого человека,
– совершив грех и аннулировав его свидетельства, думать, что грех вовсе и не совершен,
– прокутить чужие деньги,
– бежать от решения проблем,
– не мочь умереть достойно,
– играть чувствами людей,
– быть неспособным принять жестокую правду,
– самообманываться.

Согласно Ф.М. Достоевскому, великодушными считаются поступки, направленные на заботу о других и связанные с нерушимой верой в Бога. Напротив, эгоистичные поступки, отказ верить в Бога и неспособность принять жестокую правду жизни считаются неблагородными.

Эти выводы вполне согласуются с утверждением Э. Фромма о том, что философы XVIII и XIX веков считали, что каждый индивид обладает не только индивидуальностью, но и всем человечеством, и главной задачей человека является развитие через индивидуальность к универсальности [22].

Тем самым проведённый анализ контекстов «Душа» показал, что великий русский писатель всесторонне раскрывает различные параметры души, в том числе имеющие переносное значение. В результате в произведениях Ф. М. Достоевского была отражена нравственно-духовная сущность человека со всеми её противоречиями. В статье показано также, что Ф.М. Достоевский употребляет такое выражение, как «душевное царство», подчеркивая многомерность данного концепта. В результате можно констатировать, что Ф.М. Достоевский является автором, наиболее полно отразившим в своих произведениях широту и противоречивость русской души .

Библиографический список


1. Авербух К.Я., Попова Л.Г., Шатилова Л.М. Культурная память слов как проявление языковых знаний о мире. *Инновационное развитие науки и образования*: монография. Пенза, 2018: 15–22.
2. Сотников В. Технизация духа и души – гибель духа и души? *Вестник МНЭПУ*. 2019; № S1: 583–584.
3. Молчанова Г.Г. Смыслообразующая роль концепта white в дискурсе переоценки ценностей (soul-searching discourse). *Когнитивные исследования языка*. 2018; № 34: 179–183.
4. Liggieri K. Tamborini M. The Body, the Soul, the Robot: 21st-Century Monism. *Technology and Language*. 2022; Vol. 3, № 1 (6): 29–39.
5. Narkevich I. Gold and soul of the people as the universal natural material. *Science and Innovations*. 2020; № 1 (203): 76–80.
6. Лебедев Д.А. Актуальность учения Платона о душе в цифровую эпоху. *Дни науки и инноваций НовГУ*: материалы XXVII научной конференции преподавателей, аспирантов и студентов НовГУ: в 3 ч. Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2020: 86–91.
7. Серова О.Е. Нравственный идеал: диалог вечного и временного в душе человека. *Гуманитарное пространство*. 2020; Т. 9, № 4: 438–459.
8. Malikov A., Bağirov İ. Sadreddin şîrâzî'ye göre nefsin hudûsu ve onun bedenle olan ilişkisi. *Metafizika*. 2021; Vol. 4, № 14-2: 8–32.
9. Казаков Е.Ф. *Душа как реальность*: монография. Москва: Издательский Дом «Инфра-М», 2019.
10. Михайлова Н.В., Ананченкова П.И. Взаимосвязь души и тела: древняя проблема в современном истолковании. *Этносоциум и межнациональная культура*. 2022; № 2 (164): 86–90.
11. Беликов А.В. Доказательство существования души. *Синергия наук*. 2019; № 41: 359–364.
12. Неткачева Н.А. Проблема души и тела. *Мировая наука*. 2019; № 5 (26): 532–533.
13. Гиренок Ф.И. Проблема влияния души на тело. *Вестник Томского государственного университета*. 2021; № 471: 67–72.
14. Тимощук А.С. Соблазн иммортологии против заботы о душе. *Человек. Культура. Образование*. 2020; № 1 (35): 8–13.
15. Давлатов Р.Л. Учение ибн Рушда о двойном разделении души, разума и интеллекта. *Вестник педагогического университета*. 2020; № 4 (87): 256–260.
16. Дилли Ф.Б. Душа, тело и выживание. *Международный журнал философии религии*. 2002; Т. 52, № 3: 195–197.
17. Dober H.M. Consciousness With Body And Soul: An Attempt At Cohen's Never-Written Psychology. *Вестник РУДН*. Серия: Философия. 2021; № 3: 420–435.
18. Достоевский Ф.М. *Братья Карамазовы*. Москва: Дрофа, Вече, 2002.
19. Перевозникова А.К. *Концепт душа в русской языковой картине мира*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2002.
20. Лютый В. О. Пустота как потребность в осмысленности (к вопросу о «пустой душе» героев русской литературы). *Нижневартовский филологический вестник*. 2020; № 1: 11–14.
21. Достоевский Ф.М. *Идиот*. Москва: Э, 2015.
22. Фромм Э. *Душа человека*. Перевод с английского Т.В. Панфилова, Т.И. Перепелова. Москва: Издательство «Республика», 1992.


References


1. Averbuh K.Ya., Popova L.G., Shatilova L.M. Kul'turnaya pamyat' slov kak proyavlenie yazykovyh znanij o mire. *Innovacionnoe razvitie nauki i obrazovaniya*: monografiya. Penza, 2018: 15-22.
2. Sotnikov B. Tehnizaciya duha i dushi – gibel' duha i dushi? *Vestnik MN`EPU*. 2019; № S1: 583-584.
3. Molchanova G.G. Smysloobrazuyuschaya rol' koncepta white v diskurse pereocenki cennostej (soul-searching discourse). *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2018; № 34: 179-183.
4. Liggieri K. Tamborini M. The Body, the Soul, the Robot: 21st-Century Monism. *Technology and Language*. 2022; Vol. 3, № 1 (6): 29-39.
5. Narkevich I. Gold and soul of the people as the universal natural material. *Science and Innovations*. 2020; № 1 (203): 76-80.
6. Lebedev D.A. Aktual'nost' ucheniya Platona o dushe v cifrovuyu `epohu. *Dni nauki i innovacij NovGU*: materialy XXVII nauchnoj konferencii prepodavatelej, aspirantov i studentov NovGU: v 3 ch. Velikij Novgorod: Novgorodskij gosudarstvennyj universitet imeni Yaroslava Mudrogo, 2020: 86-91.
7. Serova O.E. Nravstvennyj ideal: dialog vechnogo i vremennogo v dushe cheloveka. *Gumanitarnoe prostranstvo*. 2020; T. 9, № 4: 438-459.
8. Malikov A., Bağirov İ. Sadreddin şîrâzî'ye göre nefsin hudûsu ve onun bedenle olan ilişkisi. *Metafizika*. 2021; Vol. 4, № 14-2: 8-32.
9. Kazakov E.F. *Dusha kak real'nost'*: monografiya. Moskva: Izdatel'skij Dom "Infra-M", 2019.
10. Mihajlova N.V., Ananchenkova P.I. Vzaimosvyaz' dushi i tela: drevnyaya problema v sovremennom istolkovanii. *`Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura*. 2022; № 2 (164): 86-90.
11. Belikov A.V. Dokazatel'stvo suschestvovaniya dushi. *Sinergiya nauk*. 2019; № 41: 359-364.
12. Netkacheva N.A. Problema dushi i tela. *Mirovaya nauka*. 2019; № 5 (26): 532-533.
13. Girenok F.I. Problema vliyaniya dushi na telo. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 471: 67-72.
14. Timoschuk A.S. Soblazn immortologii protiv zaboty o dushe. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie*. 2020; № 1 (35): 8-13.
15. Davlatov R.L. Uchenie ibn Rushda o dvojnom razdelenii dushi, razuma i intellekta. *Vestnik pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 4 (87): 256-260.
16. Dilli F.B. Dusha, telo i vyzhivanie. *Mezhdunarodnyj zhurnal filosofii religii*. 2002; T. 52, № 3: 195-197.
17. Dober H.M. Consciousness With Body And Soul: An Attempt At Cohen's Never-Written Psychology. *Vestnik RUDN*. Seriya: Filosofiya. 2021; № 3: 420-435.
18. Dostoevskij F.M. *Brat'ya Karamazovy*. Moskva: Drofa, Veche, 2002.
19. Perevoznikova A.K. *Koncept dusha v russkoj yazykovoj kartine mira*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2002.
20. Lyutyj V. O. Pustota kak potrebnost' v osmyslennosti (k voprosu o "pustoj dushe" geroev russkoj literatury). *Nizhnevartovskij filologicheskij vestnik*. 2020; № 1: 11-14.
21. Dostoevskij F.M. *Idiot*. Moskva: `E, 2015.
22. Fromm `E. *Dusha cheloveka*. Perevod s anglijskogo T.V. Panfilova, T.I. Perepelova. Moskva: Izdatel'stvo «Respublika», 1992.


*Статья поступила в редакцию 12.03.26*

УДК 812 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-471-474

***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*

**THE STUDY OF LEXICAL TRANSFORMATIONS IN THE TRANSLATION OF ENGLISH FOLK TALES INTO RUSSIAN.** The article studies a problem of lexical transformations in the process of translating fiction. The objective of the study is to identify lexical transformations in the translation of English folk tales into Russian. The genre of the fairy tale has an important socio-cultural significance, it requires taking into account the specifics of the original, the identity of both cultures and the ability to transfer realities and culturally marked vocabulary into another language. The main part of the study presents a comparative analysis of lexical transformations identified in ten folk tales performed by N.V. Shereshevskaya, M.D. Litvinova, N.V. Budur, S.E. Taskom, M.I. Klyagina-Kondratieva. The authors propose a comparative description of the translation of proper names, concretization, generalization and modulation of various lexical units. The quantitative results of the practical work are presented in the form of diagrams. In the process of solving the tasks set, the authors came to the conclusion that the most frequent technique is

concretization, less often – modulation and generalization. The results may be interesting for lexical transformation study and the research of grammar and stylistic peculiarities of folklore genre.

*Key words:* **translation, folk tale, lexical transformations, generalization, modulation, concretization**

***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*

# ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ АНГЛИЙСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена проблеме лексических преобразований в процессе перевода художественного произведения. Целью исследования является выявление лексических трансформаций при переводе английских народных сказок на русский язык. Жанр сказки имеет важное социокультурное значение, требует учета специфики оригинала, самобытности обеих культур и умения передавать на другой язык реалий и культурно маркированной лексики. В основной части исследования представлен сравнительный анализ лексический преобразований, выявленных в десяти народных сказках, переведенных Н.В. Шерешевской, М.Д. Литвиновой, Н.В. Будур, С.Э. Таском, М.И. Клягиной-Кондратьевой. Авторы предлагают сравнительную характеристику перевода имен собственных, конкретизации, генерализации и модуляции различных лексических единиц. Количественные результаты практической работы представлены в виде диаграмм. В процессе решения поставленных задач авторы пришли к выводу, что наиболее частотным приемом является конкретизация, реже – модуляция и генерализация. Материалы статьи могут представлять интерес как в области исследования лексических трансформаций, так и в дальнейшей работе по изучению грамматических или стилистических преобразований в произведениях фольклорного жанра.

*Ключевые слова:* **перевод, народная сказка, лексические трансформации, генерализация, модуляция, конкретизация**

Народные сказки – это элемент устного народного творчества, отражающий менталитет и духовные ценности народа. Сказка как жанр устного народного творчества обладает определённой структурой, устойчивостью компонентов, которые отражают представление о добре, зле, поиске счастье, мудрости, хитрости и т. д.

Существуют разнообразные классификации данного жанра, но чаще всего выделяют сказки о животных, волшебные и бытовые сказки. Британские сказки имеют свои характерные сюжеты и героев. Чаще всего встречаются сказки об эльфах и феях (территория Уэльса), о демонах и ведьмах (территория Ирландии), о великанах и храбром Джеке побеждающем (территория Англии). Стоит отметить также влияние рыцарской литературы и легенд о рыцарях Круглого стола.

Актуальность определяется тем, что богатый арсенал художественного воздействия, культурологические особенности и историческое развитие страны создают определённые трудности для переводчиков, работающих с данным литературным жанром. Четкая структура произведения требует особого похода к формулировкам зачина, концовок, переводам имен собственных, реалий и т. п. Данная работа представляет собой исследование лексических трансформаций при передаче англоязычных сказок на русский язык с сохранением самобытности и реалий текста оригинала в языке перевода.

Объектом исследования являются оригинальные тексты английских народных сказок и их переводы, выполненные Н.В. Шерешевской, М.Д. Литвиновой, Н.В. Будур, С.Э. Таском, М.И. Клягиной-Кондратьевой. Предмет исследования – лексические трансформации при переводе англоязычных сказок на русский язык.

Цель исследования заключается в описании лексических трансформаций при переводе англоязычных сказок на русский язык.

Цель, предмет и объект определили постановку следующих задач:

1) рассмотреть особенности перевода художественного текста;

2) выявить основные лексические трансформации при переводе английских народных сказок;

3) провести сопоставительный анализ лексических трансформаций текстах переводов.

Методы и приемы, примененные в данном исследовании: описательный метод, сравнительно-сопоставительный метод, контекстологический анализ и прием количественного учета.

Теоретической основой послужили исследования Л.С. Бархударова, В.Н. Комиссарова, Я.И. Рецкера [1; 2; 3], изучающих особенности художественного текста и лексические трансформации при переводе.

Научная новизна данной работы состоит в изучении и систематизации знаний о приемах перевода англоязычных текстов данного жанра. Теоретическая значимость работы определяется тем, что полученные выводы и результаты могут внести вклад в изучение проблем, связанных с выбором переводчиком стратегий и приёмов перевода, в частности, при работе с такими художественными текстами, как сказки народов Англии. Практическая значимость заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в преподавания таких дисциплин, как «Практический курс перевода», «Теория и практика перевода», «Лингвистические особенности перевода».

Интерпретация художественного текста представляет собой сложный процесс передачи эстетической, эмоциональной и образной информации, которая зачастую отражает специфические культурные, исторические и национальные особенности. Передача безэквивалентной лексики, реалий и национального колорита требует от переводчика высокого уровня знаний обоих языков и владение языковыми средствами с соблюдением жанровых особенностей произведения.

Развитая полисемия, расхождения в семантике, устойчивые словосочетания, отсутствие слов соответствующего значения в языке определяют необходимость использования лексических трансформаций при передаче смысла произведения. Чаще всего анализ переводов подтверждает комбинацию нескольких лексических или лексико-грамматических преобразований. Умение легко и свободно ими пользоваться – залог адекватного перевода. Существует несколько видов классификаций лексических трансформаций, рассматриваемых в работах Л.С. Бархударова, В.Н. Комиссарова, Я.И. Рецкера и др. В нашей практической работе мы опираемся на труды В.Н. Комиссарова, особое внимание уделяя переводческому транскрибированию и транслитерации, калькированию и различным лексико-семантическим заменам [2].

Материалом исследования послужил сборник «Народные сказки Британских островов», составленный Джеймсом Риорданом и доступный российским читателям с 1987 года. Были отобраны следующие произведения и их переводы: ‘‘Tom Tit Tot’’ [4] в переводах Н.В. Шершевской [5] и М.Д. Литвиновой [6], ‘‘Cherry of Zennor’’ [7] в переводах Н.В. Будур [8] и С. Таска [9], ‘‘Egg-Shell Pottage’’ [7] в переводах Н.В. Будур [8] и С. Таска [9], ‘‘Jack the Giant-Killer’’ [4] в переводах Н.В. Шерешевской [10] и М.И. Клягиной-Кондратьевой [11], ‘‘Jack and the Beanstalk’’ [4] в переводах Н.В. Шершевской [10] и М.Д. Литвиновой [6].

В переводе художественного произведения большую роль играют имена собственные, так как они являются основой построения композиции, развития сюжета и в целом художественного смысла. На рис. 1 представлен анализ лексических трансформаций имен собственных. При переводе имен собственных и нарицательных с английского языка на русский переводчиками чаще всего использовался метод транслитерации – в 28,13% случаев. Также наиболее частотными являются следующие приемы: транслитерация (30%), транскрипция (24%) и калькирование (21%).

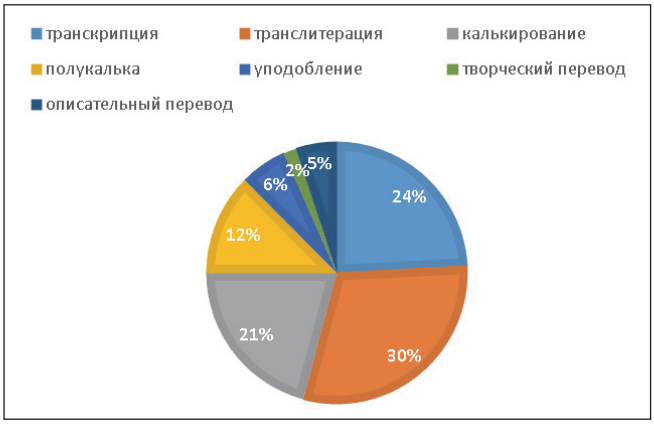



Рис. 1 Перевод имен собственных и нарицательных, выступающих в роли имен собственных в английских народных сказках

Творческий и описательный переводы представлены минимально (2% и 5% соответственно), но в них можно увидеть уникальный стиль переводчика. Например, ‘‘Enchanted places’’ (Волшебные сады дивного народа» (пер. Н. Будур), ‘‘A land of small people underground’’ («Подземный мир Маленького Народца») (пер. Н. Будур), ’’Milky-White’’ («Корова Белянка») (пер. Н.В. Шерешевская), ‘‘A great big woman’’ («Огромная-преогромная высоченная женщина») (пер. Н.В. Шерешевская). Описательный перевод отражает характерные черты оригинала и сохраняет образность текста, передает национальный колорит.

Творческий перевод сохраняет художественную изобразительность сказки. Сравнительные данные отдельно по каждому переводчику не представляются релевантными, так как объемы переводных текстов не являются одинаковыми.

Рассмотрим прием генерализации при переводе сказок. Переводчик прибегает к данному виду трансформаций, когда более сложное понятие исходного текста преобразуется в более широкое, менее сложное и конкретное понятие. Такие переводы не являются точными, но задача переводчика – свести неточности к минимуму, опираясь на семантические компоненты оригинала текста. В силу особенностей двух языковых систем обычно с таким приемом встречаются переводчики с русского языка на английский. В английском же языке авторы сталкиваются с мерами длины, роста и веса (дюймы, унции, мили и т. п.), дословный перевод которых является буквализмом и нарушает стилистическую целостность. Примеры генерализации представлены в табл. 1.

Таблица 1

Примеры генерализации числительных в переводах

| | |
|---|---|
| “The old couple had half a score of children” [7] | «Черри Притти жила в Зенноре вместе с отцом и матерью, братьями и сестрами» [8] (пер. Н.В. Будур).<br>«Полдюжины детей росло у стариков» [9] (пер. С.Э. Таска) |
| “He was full eighteen feet in height” [4] | «Ростом – с большой дом» [10] (пер. Н.В. Шерешевской) |
| “The treasures of the Giants cave, quoth they every whit of it to the last farthing” [7]. | «Все его несметные сокровища» [6] (пер. М.Д. Литвиновой) |
| “A few acres” [7] | «Клочок земли» [6] (пер. М.Д. Литвиновой) |
| “He had dug a pit no less than twenty-two feet deep and nigh as big across” [4] | «Джек вырыл яму, в которой мог поместиться целый дом с курятником» [10] (пер. Н.В. Шерешевской) |

Лучшим способом обеспечения эквивалентности перевода является конкретизация. Данный приём представляет вид замены, при котором слово с более широким значением заменяется на слово с более узким значением. Рассмотрим несколько примеров, представленных в табл. 2.

Таблица 2

Примеры конкретизации в переводе

| | |
|---|---|
| “She thought she’d be sure to guess that’s name before the month was up” [4]. | «Подумала королевская жена, что за месяц-то она уж наверняка отгадает» [6] (пер. М.Д. Литвиновой) |
| “Woman, there’s only to-morrow night, and then you’ll be mine!” [4] | «Завтра вечером будешь моей!» [5] (пер. Н.В. Шерешевской) |
| “I’ll give you three guesses every night to guess my name” [4] | «Вот только отгадай, красавица, как меня зовут. Сегодня вечером и начнем, пробовать можно три раза» [6] (пер. М.Д. Литвиновой) |
| “Here you’ll be shut in tomorrow” [4] | «Завтра вечером будешь моей!» [5] (пер. Н.В. Шерешевской) |

Английский язык богат глаголами, имеющими обширнейшее значение. В целях обеспечения эквивалентности русского перевода такие глаголы необходимо переводить более узкими по значению словами (см. табл. 3).

Таблица 3

Примеры конкретизации глаголов в переводе

| | |
|---|---|
| “The poor folk and the rich folk alike ran out of their houses and hid themselves” [4]. | «Завидя его, люди покидали свои дома и разбегались кто куда» [10] (пер. Н.В. Шерешевской) |
| “He having got himself a horn, a pickaxe, and a shovel, he went over to the Mount” [4] | «Он раздобыл себе рожок, кирку и заступ, добрался до острова» [10] (пер. Н.В. Шерешевской) |
| “And with that he up with his pickaxe and dealt the giant Cormoran such a most weighty knock on the very crown of his head, that he killed him on the spot” [4] | «Он ударил великана по макушке, из великана и дух вон» [6] (пер. М.Д. Литвиновой) |
| “Jack calmly filled up the pit with earth again and went to search the cave, where he found much treasure” [4] | «Потом он засыпал яму землёй и отправился искать пещеру Корморена, нашёл в ней груду сокровищ!» [10] (пер. Н.В. Шерешевской) |

Прилагательные и существительные могут представлять трудности при переводе из-за различной сочетаемости, различного употребления и различных структурных особенностей этих частей речи. Рассмотрим примеры конкретизации прилагательных и существительных в табл. 4.

Таблица 4

Примеры конкретизации прилагательных и существительных в переводе

| | |
|---|---|
| «A doleful, unearthly sound» [4] | «Скорбный, потусторонний звук» [9] (пер. С.Э. Таска) |
| “A nice, clean girl” [7] | «Девушка прилежная и аккуратная» [6] (пер. М.Д. Литвиновой) |
| “The skeins” [7] | «Кипы кудели» [10] (пер. М.Д. Литвиновой) |
| “Strong cords” [4] | «Толстенные верёвки» [10] (пер. Н.В. Шерешевской) |
| “A place I’d never been in before” [7] | «Глушь, где никогда раньше не был» [6] (пер. М.Д. Литвиновой) |
| “A men in armour” [7] | «Рыцари в доспехах» [10] (пер. Н.В. Шерешевской) |
| “There was not a healthier nor a handsomer family in the parish than Old Honey’s“ [4]. | «Таких здоровых да пригожих детей, как у старого Хани, ни у кого во всей округе не было» [9] (пер. С.Э. Таска) |
| “A very old dry-boned, ugly-looking woman” [7] | «Уродливая, высохшая старуха» [9] (пер. С.Э. Таска) |

Прием модуляции используется при отсутствии словарного соответствия, при этом возможны преобразования внутренней формы слова или словосочетания, а также его полная замена. Рассмотрим примеры приема модуляции в табл. 5.

Таблица 5

Примеры модуляции в переводе

| | |
|---|---|
| “… of a few acres of ground, which were too poor to keep even a goat in good heart” [7]. | «… тут и козёл боков не нагуляет» [9] (пер. С.Э. Таска) |
| “This put the volatile Cherry in a fever of desire” [4] | «Отправилась куда глаза глядят» [6] (пер. М.Д. Литвиновой) |
| “Cherry was never afterwards right in her head” [7] | «После этой истории Черри слегка тронулась рассудком» [9] (пер. С.Э. Таска) |
| “… where he came from; no one was to be seen on the Downs a few minutes before” [7]. | «… и откуда он только взялся, если минуту назад его в помине не было» [9] (пер. С.Э. Таска) |
| “… but there was a singular look of age about him” [4] | «… что-то в нём было недетское» [9] (пер. С.Э. Таска) |

В работе над английскими народными сказками переводчики Н.В. Шерешевская, М.Д. Литвинова, Н.В. Будур, М.И. Клягина-Кондратьева и С. Таск использовали разнообразные лексические трансформации, их общее количество составляет около 210 единиц, процентное соотношение которых представлено на рис. 2.

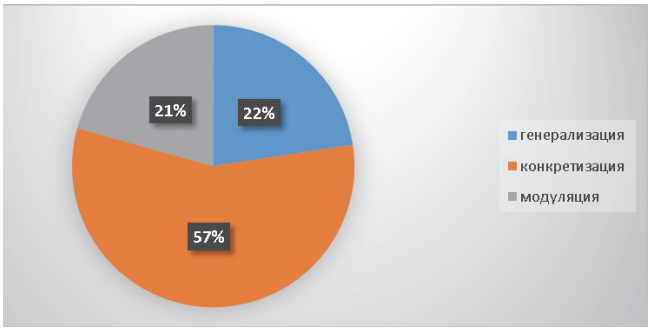



Рис. 2 Структура лексических трансформации при переводе английских национальных сказок

Наиболее частотным приемом является конкретизация (57%), модуляция и генерализация представлены практически одинаково (21% и 22% соответственно). Данные результаты можно объяснить семантическими особенностями лексического состава английского языка: слова в английском языке отличаются полисемией, более широким и абстрактным значением у знаменательных частей речи (существительных, глаголов, прилагательных). Это может быть

и вынужденная конкретизация, когда переводчику приходится подыскивать нейтральный, стилистически приемлемый вариант, так и рекомендуемой конкретизацией, чтобы точнее донести смысл читателю. Прием генерализации требуется для перевода безэквивалентной лексики и реалий, что является неотъемлемой частью фольклора любого языка и отражает культурную и национальную специфику. «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» [12]. Невозможный дословный перевод и необходимость передачи причинно-следственных связей определяют необходимость использования модуляции.

Художественный перевод требует не просто понимания текста, но мышления образами, следования мысли автора. В отличие от перевода научной литературы, где необходимо строгое следование оригиналу, художественный перевод не приемлет буквальной передачи лексических единиц и допускает отступление от текста автора. Определяющим показателем оценки качества художественного перевода является эстетическая функция переведенного текста.

При работе с оригиналами сборников «Народные сказки Британских островов» Дж. Риордана и «Английских сказок» Флоры Энни Стил и переводами, выполненными Н.В. Шерешевской, М.Д. Литвиновой, Н.В. Будур, С. Таска, М.И. Клягиной-Кондратьевой, составлены сравнительные таблицы, диаграммы, иллюстрирующие использование лексических трансформаций в разных ситуациях. Сопоставление лексических трансформаций показало, что самым распространенным является прием конкретизации, что связано с наличием в английском языке слов с широким значением. Прием генерализации встречается в переводах английских сказок чуть реже. Прием модуляции требует от переводчиков более пристального внимания, умения «додумать» то, что хотел сказать автор. Перевод английских народных сказок на русский язык никогда не потеряет своей актуальности. Новый перевод может дополнить и обогатить известные всем нам сказки.

Таким образом, в процессе работы поставленные цель и задачи были решены, а результаты сравнительного анализа могут представлять интерес как в области изучения лексических трансформаций, так и в дальнейшей работе по исследованию грамматических или стилистических преобразований в произведениях фольклорного жанра.

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. Москва: Высшая школа, 1990.
3. Рецкер Я.И. *Теория перевода и переводческая практика*. Москва, «Просвещение», 1974.
4. Стилл Ф.Э. *Английские сказки*. Уэр: Издательство «Вордсворт Классик», 1994.
5. Шерешевская Н.В. *Ученик Чародея. Английские народные сказки*. Москва: Издательство СП «Интеграф Сервис», 1992.
6. Литвинова М.Д. *Джек и золотая табакерка. Сказки народов Великобритании и Северной Ирландии*. Москва: Издательство «Лабиринт Пресс», 2022.
7. *Folk-tales of the British Isles. Народные сказки Британских островов*: на английском языке. Москва: Издательство «Радуга», 1987.
8. *Английская литературная сказка XIX–XX вв.* Составитель Н. Будур. Москва: Издательство ТОО «Новина», 1997.
9. Риордан Дж. *Народные сказки британских островов*. Сборник. Москва: Издательство «Радуга», 1987.
10. Шерешевская Н.В. *Джек – победитель великанов. Английские, шотландские, валлийские, ирландские сказки*. Москва: Издательство «Малыш», 1991.
11. *Шотландские народные сказки и предания*. Москва: Издательство «Художественная литература», 1967.
12. Зольникова Н.Н., Дороднева Н.В. Особенности перевода безэквивалентной лексики в русской классической литературе на английский язык. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 3 (112): 505–508. DOI 10.24412/1991-5497-2025-3112-505-509

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. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
3. Recker Ya.I. *Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika*. Moskva, «Prosveschenie», 1974.
4. Still F.`E. *Anglijskie skazki*. U`er: Izdatel'stvo «Vordsvort Klassik», 1994.
5. Shereshevskaya N.V. *Uchenik Charodeya. Anglijskie narodnye skazki*. Moskva: Izdatel'stvo SP «Integraf Servis», 1992.
6. Litvinova M.D. *Dzhek i zolotaya tabakerka. Skazki narodov Velikobritanii i Severnoj Irlandii*. Moskva: Izdatel'stvo «Labirint Press», 2022.
7. *Folk-tales of the British Isles. Narodnye skazki Britanskih ostrovov*: na anglijskom yazyke. Moskva: Izdatel'stvo «Raduga», 1987.
8. *Anglijskaya literaturnaya skazka XIX-XX vv.* Sostavitel' N. Budur. Moskva: Izdatel'stvo TOO «Novina», 1997.
9. Riordan Dzh. *Narodnye skazki britanskih ostrovov*. Sbornik. Moskva: Izdatel'stvo «Raduga», 1987.
10. Shereshevskaya N.V. *Dzhek - pobeditel' velikanov. Anglijskie, shotlandskie, vallijskie, irlandskie skazki*. Moskva: Izdatel'stvo «Malysh», 1991.
11. *Shotlandskie narodnye skazki i predaniya*. Moskva: Izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura», 1967.
12. Zol'nikova N.N., Dorodneva N.V. Osobennosti perevoda bez`ekvivalentnoj leksiki v russkoj klassicheskoj literature na anglijskij yazyk. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112): 505-508. DOI 10.24412/1991-5497-2025-3112-505-509

*Статья поступила в редакцию 20.03.26*

УДК 811.161.1'373.43 + 811.581'373.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-474-480

***Milovanova M.S.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, The Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: mashamilov@yandex.ru*
***Liu Xueqian**, postgraduate, The Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: lavenderlxq@gmail.com*

**FROM VISUAL PERCEPTION TO SUBJECTIVE MODALITY: THE SEMANTIC EVOLUTION OF RUSSIAN *ОЧЕВИДНО* AND ITS CHINESE COUNTERPART 显/显然.** The article investigates the semantic evolution of the Russian word *очевидно* and the equivalent Chinese lexical units 显/显然 from the perspective of cognitive linguistics. On the basis of corpus data, contextual analysis, and an examination of the results of previous studies, a three-stage trajectory of the transition is established: from physical visibility through cognitive understandability/clarity to subjective meanings and modal functions. It is demonstrated that the Russian word *очевидно*, in the course of its evolution, exhibits a gradual attenuation of the primary visually-perceptual seme and a concomitant strengthening of modalization, whereas the Chinese character 显 develops an additional semantic branch associated with the socially-evaluative positive meaning 'prominent' / 'outstanding' / 'distinguished', which has no parallel in the semantic range of the Russian word *очевидно*. The work shows that the source of the semantic development in both the Russian and Chinese units is the sensory experience of visibility, which subsequently gives rise to a universal visual-cognitive metaphor. However, upon entering the modal domain, the Russian word *очевидно* exhibits high modal variability, enabling it to express both certainty and supposition or doubt, whereas the Chinese adverb 显然, upon transitioning into the sphere of subjective modality, retains stability in judgments of high certainty and positive evaluation and does not participate in the expression of weak inference modality.

*Key words:* **очевидно, 显/显然, visual perception, cognitive processing, semantic change, modality, cross-linguistic comparison**

***М.С. Милованова**, д-р филол. наук, проф., Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: mashamilov@yandex.ru*
***Лю Сюэцянь,** аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: lavenderlxq@gmail.com*

# ОТ ВИЗУАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ – К СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ: СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ РУССКОГО *ОЧЕВИДНО* И ЕГО КИТАЙСКОГО АНАЛОГА 显/显然

В статье исследуется семантическая эволюция русского слова «очевидно» и эквивалентных китайских лексических единиц 显/显然 с позиций когнитивной лингвистики. На материале корпусных данных, контекстного анализа и анализа результатов предшествующих исследований устанавливается трёхэтапная траектория перехода от физической видимости через *когнитивную понятность* к субъективным смыслам и модальным функциям. Показано, что

русское «очевидно» в ходе эволюции демонстрирует постепенное ослабление первичной визуально-перцептивной семы и усиление модализации, тогда как китайский иероглиф 显 развивает дополнительную семантическую ветвь, связанную с социально-оценочным положительным значением 'видный', что не имеет аналогов в значениях русского «очевидно». Устанавливается, что источником развития семантики русских и китайских единиц является сенсорный опыт видимости, впоследствии реализуется универсальная визуально-когнитивная метафора, однако после перехода в модальную область русское «очевидно» проявляет высокую модальную вариативность, позволяя выражать как уверенность, так и предположение или сомнение, тогда как китайское наречие 显然, вступая в сферу субъективной модальности, сохраняет стабильность суждений высокой определённости и положительной оценки и не участвует в выражении модальности слабого вывода.

*Ключевые слова:* **наречие *очевидно*, 显/显然, визуальное восприятие, когнитивная обработка, семантическая эволюция, модальность, межъязыковое сопоставление**

Актуальность темы исследования состоит в том, что как в русском, так и в китайском языках накоплено немало описаний лексики, связанной с визуальным восприятием, а также работ, посвящённых модальным словам. Однако исследования, сочетающие эти два направления, всё ещё крайне ограничены. Особенно заметен дефицит сопоставительных исследований, посвящённых модальным единицам, семантика которых исторически восходит к зрительному восприятию, а современное функционирование раскрывает сложную связь сенсорного опыта, когнитивной обработки и выражения субъективно-модальных значений.

В настоящее время перцептивная лингвистика (лингвосенсорика) выделяется как отдельная область лингвистического знания, объектом ее изучения является «язык перцепции» – вербальная репрезентация показаний пяти органов чувств: зрения, слуха, осязания, вкуса и обоняния [1, с. 12–13]. По мнению Л.Б. Крюковой, существующие исследования перцептивной лингвистики в основном сосредоточены на описании внутриязыковых лексико-семантических и структурно-семантических процессов (Бондарко, 1999, 2005; Харченко, 2012; Авдевнина, 2013 и др.) и редко учитывают непрерывную семантическую траекторию от физической видимости через когнитивное осмысление к эпистемическим суждениям, что подтверждается лишь отдельными когнитивными исследованиями (Кубрякова, 2004; Балашова, 1999; Резанова, 2007; Колесов, 2008; Мишанкина, 2015) [2, с. 23–43]. В особенности это касается таких показательных единиц, как русское слово «очевидно» и китайские 显/显然, для которых практически отсутствуют сопоставительные исследования, выявляющие как общие когнитивные основания (универсальная визуально-когнитивная метафора), так и расходящиеся пути их семантического расширения и модализации.

Между тем анализ именно таких лексем, демонстрирующих разную степень ослабления визуально-перцептивной семы и различную глубину субъективизации, имеет принципиальное значение для понимания универсальных и специфических механизмов перехода от сенсорного опыта к абстрактным – модальным – значениям в процессе познания и коммуникации. Таким образом, обращение к семантической эволюции русского «очевидно» в сопоставлении с китайскими 显/显然 представляется особенно актуальным. Настоящее исследование позволяет частично восполнить существующий пробел, углубить представление о вариативности модальных значений и внести вклад в разработку когнитивно-ориентированного подхода к изучению семантических изменений на сопоставительном материале неблизкородственных языков.

Цель статьи – раскрыть когнитивные механизмы семантической эволюции лексических единиц, восходящих к визуальному восприятию, на примере русского слова «очевидно» и его китайских аналогов 显/显然. Через межъязыковое сопоставление прослеживается траектория перехода от физической видимости через *когнитивную понятность* к субъективным эпистемическим суждениям, что позволяет выявить универсальные и специфические пути формирования модальных языковых значений и степени их субъективизации.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

(1) установить теоретические основания взаимосвязи визуального восприятия, когнитивной обработки информации и ее языкового выражения; показать, каким образом сенсорный опыт (в первую очередь зрительный) преобразуется в семантические слои и создаёт предпосылки для возникновения лексических субъективно-модальных значений;

(2) построить трёхэтапную модель семантической эволюции русского слова «очевидно» (характеристика наблюдаемого объекта → характеристика познаваемого объекта → суждение познающего субъекта), проанализировать факторы её вариативности и модальной неоднозначности (семантическая абстракция, ослабление визуально-перцептивной семы, переход к субъективной модальности) с опорой на контекстный и корпусный анализы;

(3) описать семантическую структуру китайских 显/显然, проследить последовательное расширение значения иероглифа 显 от физической видимости к *когнитивной понятности* и социальной очевидности, а также выявить модальные особенности наречия «显然», сохраняющего стабильность суждений высокой субъективной уверенности;

(4) провести межъязыковое сопоставление «очевидно» и 显/显然, выявить общность их визуально-когнитивной метафорической основы и различия в глубине и направлениях субъективизации и модализации, тем самым определить универсальные механизмы семантического расширения и языково-специфические модели интеграции модальности и субъективности в процессе познания и коммуникации.

Научная новизна исследования заключается в следующем: впервые предложена трёхэтапная когнитивно-семантическая модель эволюции русского «очевидно» (характеристика наблюдаемого объекта → характеристика познаваемого объекта → суждение познающего субъекта), системно объясняющая его модальную вариативность с опорой корпусные данные; впервые в качестве объекта сопоставления введены китайские «显/显然», что позволило выявить как общую визуально-когнитивную метафорическую основу, так и принципиальные расхождения в конечных результатах семантического развития (гибкая эпистемическая шкала «уверенность – сомнение» в русском), фиксированная высокая субъективная уверенность в китайском; наконец, на основе концепций «прорыва сенсорного поля» (С.Д. Кацнельсон) и метафор SEEING IS KNOWING / SEEING IS BELIEVING (Дж. Лакофф, М. Джонсон) показана непрерывная связь от доязыкового перцептивного опыта к формированию субъективно-модальных значений в двух типологически далёких языках. Таким образом, настоящее исследование вносит определённый вклад в изучение русско-китайских сопоставлений модальных маркеров и может послужить стимулом для дальнейших разработок в области когнитивной семантики и межъязыковой типологии.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что она позволяет уточнить и дополнить представления о когнитивных механизмах семантической эволюции лексики, восходящей к визуальному восприятию. Сопоставление русского «очевидно» с китайскими 显/显然 даёт возможность на конкретном материале двух типологически далёких языков подтвердить универсальный характер траектории «физическая видимость → *когнитивная понятность* → субъективно-модальное значение» и одновременно показать, что конечные результаты этой эволюции могут существенно различаться по степени модальной вариативности и глубине субъективизации. Полученные наблюдения могут быть полезны при дальнейшем изучении процессов семантической абстракции, ослаблении визуально-перцептивных сем и формировании модальных значений, а также в рамках более широких исследований взаимосвязи восприятия, когниции и языка.

Практическая значимость заключается в том, что выявленные различия в семантике и прагматических функциях «очевидно» и 显然 позволяют точнее определить зоны межъязыковой интерференции и неточностей при русско-китайском и китайско-русском переводе модальных маркеров, особенно в случаях, когда требуется передать нюансы эпистемической уверенности или предположительности. Материал статьи может быть использован в теории и практике перевода, в курсах когнитивной лингвистики и в преподавании русского языка китайскоязычным студентам (и наоборот) как пример того, как общий перцептивный источник приводит к неодинаковым семантическим результатам. Наконец, выводы работы могут служить ориентиром в межкультурной коммуникации, помогая носителям двух языков лучше понимать различия в способах выражения субъективной достоверности и формирования аргументационной стратегии.

Методы исследования, применявшиеся при решении поставленных задач, включали теоретико-методологический анализ научной литературы, корпусный анализ текстов Национального корпуса русского языка и корпуса BCC, контекстный анализ конкретных употреблений лексических единиц, а также сопоставительный анализ русского слова «очевидно» и китайских единиц 显/显然.

**Взаимосвязь визуального восприятия, когниции и языка**

Восприятие предоставляет исходную информацию, когниция обрабатывает эту информацию и организует содержание для выражения, в то время как речевая коммуникация далее экстериоризирует когнитивное содержание и вводит его в поле социального взаимодействия; эти три компонента совместно образуют непрерывный циклический процесс коммуникации. Как отмечает А.И. Пичкур, познание человеком объективного мира начинается с процесса ощущения, восприятия, то есть с сенсорного опыта, который затем перерабатывается нервной системой человека в форме концептов различного типа, откладывается в памяти и при необходимости извлекается и используется в коммуникативных акциях [3, с. 74]. В языке имплицитно присутствует не только фигура наблюдателя и его перспектива, но включаются переживания психических процессов концептуализации, интерпретации и категоризации знаний о материальном и нематериальном мире, которые тесно переплетены с визуальным восприятием [3, с. 75]. Это означает, что визуальное восприятие является не только сенсорным входом, но и исходной точкой когнитивной обработки, которая через языковое выражение формирует семантическую сеть, переплетающую субъективное и объективное [4, с. 439–442].

Г.В. Колшанский отмечает, что язык обладает двумя функциями: с одной стороны, язык имеет нейтральную функцию, то есть передачу конкретной информации или сведений; с другой стороны, язык может выражать индивидуальность, эмоции [5, с. 4]. Содержательный аспект языка связан с человеческим сознанием. Однако сознание не является чисто субъективным: оно отражает материю и человеческое мышление, основанное на наблюдениях за реальным миром и обусловленное внешними условиями. Язык не просто фиксирует мысли, но пре-

образует и упаковывает их в форму, пригодную для обмена, включая волю человека, ситуацию и коммуникативные цели. Поэтому язык является как продуктом объективной реальности, так и продуктом когнитивного субъекта [5, с. 7–8]. Можно сказать, что содержание языка не является фиксированной совокупностью значений, а представляет собой динамический процесс их генерации, в котором объективная реальность, субъективная когниция и социальная коммуникация взаимодействуют.

С.Д. Кацнельсон подчёркивает, что процессы мышления и языковой коммуникации являются формами объективации сознания и протекают синхронно с речевой деятельностью [6, с. 16–17], что исключает понимание значения как прямого отражения внешнего мира. На доязыковом этапе эта когнитивная переработка проявляется в «прорыве сенсорного поля»: первый произвольный крик фиксирует способность субъекта выделить фокусный элемент ситуации и соотнести его с целым. Дальнейшая визуальная дифференциация формирует первичные категории близости, удалённости и отсутствия объекта («видимый», «еле видимый», «невидимый»), задавая основу для элементарной классификации опыта. Возникшие категории позволяют эксплицитно выделять предметы, выходящие за пределы актуального сенсорного поля, тем самым преодолевая «тиранию сенсорного поля» и обеспечивая возможность словесного воспроизведения ситуации [7, с. 546–547]. Таким образом, язык формирует значение через ментальное выделение, классификацию и реорганизацию перцептивного опыта; опора на визуальные категории и контекстуальную соотнесённость обеспечивает выход за пределы непосредственно воспринимаемого и создаёт когнитивные условия для последующего возникновения новых семантических пластов и субъективно-модальных значений.

**Трёхэтапная модель эволюции слова «очевидно»**

В этой эволюционной цепочке восприятия – когниции – коммуникации слово «очевидно» представляет собой типичный пример, демонстрирующий, как значение переходит от перцептивных характеристик к абстрактно-когнитивным свойствам и далее проявляется в субъективных суждениях через языковое выражение и коммуникативное использование.

Первый этап: *Характеристика наблюдаемого объекта*

На первом этапе значение слова «очевидно» связано с прямым визуальным восприятием фактов объективного мира. В этом случае когнитивную модель можно описать как «восприятие как приём»: глаза схватывают визуальную информацию, мозг выступает как пассивное записывающее устройство, принимая ясность, представленную внешним миром, без изменений. Эта модель соответствует принципу SEEING IS BELIEVING, сформулированному Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [8, с. 48], а также их теории образных схем [9, с. 202–251], в которой визуальное метафоризируется в качестве «контейнера истины», то есть понимается как «видимое – это несомненное». Например,

Пример 1. *«...может, услыхав вибрацию мобильного телефона в заднем кармане, отойти в сторонку, неслышно переговорить, улыбнувшись в трубку, вернуться и снова отстраниться, сунуть руки в карманы джинсов – легкий ясный английский, быстрая реакция – и моторная, и умственная; свободная одежда, свободный покрой, но* ***тело очевидно****, мерцает сквозь складки – легкое, упругое, неожиданно сильное, как вдруг сильной оказывается бабочка, зажатая в горсти, сильная еще и потому, что боишься ей навредить, поскорей выпускаешь»* [10].

В данном контексте «очевидно» обозначает чисто зрительно воспринимаемое данное свойство: тело заметно/видимо сквозь складки одежды. Значение фиксирует факт непосредственной видимости без умозаключений или интерпретации, что соответствует первому этапу – передаче объективной перцептивной данности.

Второй этап: *Характеристика познаваемого объекта*

Переход от первого этапа ко второму обусловлен метафорическим механизмом: визуальный опыт используется для осмысления абстрактных объектов. Значение слова «очевидно» расширяется от видимых характеристик к свойствам когнитивного объекта, где ключевую роль в преобразовании визуальной ясности в когнитивную ясность играет метафора SEEING IS KNOWING [8, с. 48]. Когнитивную модель можно описать как «понимающую»: мозг активно обрабатывает информацию, выявляет закономерности и строит предварительное понимание. Хотя языковое выражение начинает абстрагироваться, зависимость от визуального восприятия сохраняется, но постепенно переходит от прямого восприятия фиксируемых взглядом объектов к когнитивным характеристикам, понимаемым через визуальные метафоры. Например,

Пример 2. *«Их* ***различие очевидно****, и едва ли стоит говорить о нем слишком много»* [10].

Здесь «очевидно» уже не фиксирует визуальные признаки, а указывает на когнитивно освоенное различие между объектами (восприятие не материального предмета, а отвлеченного). Значение формируется через умозаключение («видно» → «понятно»), что соответствует второму этапу – переходу от перцептивной к абстрактно-когнитивной ясности. В этом значении уже существует высокая степень субъективности, поскольку истинность суждения не верифицируется: это частное мнение.

Третий этап: *Интерпретация познающего субъекта*

Переход к третьему этапу обусловлен прагматическим обогащением и субъективизацией значения, что делает лексическое значение более зависимым от контекста и установки говорящего [11, с. 35]. В то же время в русском языке это часто сопровождается семантическим опустошением [12, с. 259–268], реализуя трансформацию от объективной видимости к субъективному суждению. Когнитивную модель можно описать как «интерпретатор»: мозг активно конструирует, анализирует и оценивает информацию, генерируя субъективное суждение о событиях или концептах. На этом этапе зависимость языка от визуального восприятия существенно снижается, значение в большей степени определяется контекстом, установкой говорящего и индивидуально-субъективными выводами, чем прямым сенсорным опытом.

Пример 3. *«****Очевидно****, брал верх инстинкт безоружного рода его, не боявшегося силы чужих мыслей, но боявшегося силы чужих кулаков»* [10].

«Очевидно» в данном контексте представляет собой не результат наблюдений, а субъективное предположение или гипотетический вывод говорящего, основанный на его интерпретации ситуации и прагматических ожиданиях. Таким образом, оно сигнализирует умеренную степень эпистемической модальности: говорящий считает своё объяснение логичным и вероятным, но не утверждает фактической достоверности.

Для анализа конкретной реализации слова «очевидно» в процессе семантической эволюции необходимо обратить внимание на изменения в его грамматической функции. Согласно исследованию В.В. Бабайцевой, слово «очевидно» можно разместить на шкале переходности (от краткого прилагательного к модальному слову), которая отражает постепенные изменения в грамматической функции и семантике. В начальной позиции шкалы А «очевидно» выступает в роли краткого прилагательного среднего рода, тесно связанного с существительным, и подчёркивает объективную видимость; в позиции Аб связь слова с конкретным существительным начинает ослабевать, но сохраняется оттенок объективной очевидности; в позиции АБ «очевидно» одновременно выполняет предикативную и модальную функции, часто вводя придаточное предложение (например, «Очевидно, что…»), семантически близкое к «бесспорно»; в позиции аБ оно в большей степени зависит от анализа ситуации, подчёркивая субъективное предположение говорящего (как «по-видимому»); в конечной позиции шкалы Б «очевидно» полностью реализует значение модального слова, выражающего отношение говорящего к высказыванию и не связанного напрямую с другими компонентами предложения [13, с. 207].

При переходе к Б значение приобретает модальную сему ‘переменная степень достоверности’: от твёрдой уверенности до предположения или сомнения. Семантически оно охватывает спектр «уверенность – неуверенность»; на стадиях АБ – Б модальная функция усиливается, что позволяет занимать разные позиции на шкале проявления модальных оттенков и выражать как сомнение, допускаемую возможность, так и уверенность.

Значение слова характеризуется семантической амбивалентностью – твёрдой уверенностью и субъективным предположением, что объясняется тремя факторами: ослаблением визуально-перцептивной семы, семантической абстракцией и переходом к модальности.

Во-первых, слово «очевидно» первоначально опиралось на прямое визуальное восприятие: видимое воспринималось как несомненное. В процессе эволюции значение постепенно абстрагируется от конкретных визуальных фактов к объектам познания и оценки, становясь менее зависимым от сенсорных свидетельств и более ориентированным на когнитивную интерпретацию. Это естественным образом вводит в значение элементы субъективной оценки определённости.

Абстракция усиливается в сочетании с указательными местоимениями «это», «то», «всё». Как отмечает Г.В. Колшанский, местоимение «это» обладает высокой степенью абстрактности, позволяя обозначать любой объект или явление, но в то же время конкретизироваться в сочетании с последующими словами (например, «этот дом», «эта книга») [5, с. 18]. Аналогично, М.С. Милованова и Р.Р. Шамсутдинова подчёркивают, что субъективный потенциал указательных и личных местоимений, вытекающий из абстрактной семантической природы их категориального значения, позволяет конкретизировать значение в речевой ситуации, усиливая их роль в процессах субъективизации [14, с. 89].

Корпусные данные подтверждают, что «очевидно» часто употребляется с абстрактными указательными местоимениями, что повышает зависимость интерпретации от позиции говорящего и контекстуальных факторов.

Из табл. 1 видно, что сочетания с «это», «то» и «всё» встречаются относительно часто, особенно «это очевидно» (IPM 2.11) и «очевидно это» (IPM 1.78), что подтверждает постепенный сдвиг значения от визуальной достоверности к когнитивной оценке и контекстуальной интерпретации.

Во-вторых, ослабление визуальной основы проявляется в постепенной утрате прямой привязки слова «очевидно» к зрительному восприятию объектов. На ранних этапах визуальные признаки обеспечивают однозначность и объективность знания, однако по мере семантического развития знание всё более определяется контекстом и когнитивной интерпретацией, что приводит к возникновению семантической неопределённости и расширяет функциональный потенциал.

Изначально слово «очевидно» выражает прямую зависимость от визуального восприятия – то, что воспринимается как несомненное посредством непосредственного зрительного контакта. В примере 1 («тело очевидно») фиксируются физические признаки, доступные зрительному восприятию. На этом этапе значение полностью опирается на визуальный компонент и ещё не демонстрируют

Таблица 1

Корпусные данные по сочетаниям «очевидно» с указательными местоимениями («это», «то», «всё»)

| *№ (ранг)* | *Текст* | *Вхождения* | *IPM (количество вхождений на миллион слов корпуса)* | *Фраза* |
|---|---|---|---|---|
| 9 | 706 | 822 | 2,11 | это очевидно |
| 10 | 583 | 693 | 1,78 | очевидно это |
| 77 | 81 | 82 | 0,21 | очевидно то |
| 78 | 78 | 79 | 0,20 | всё очевидно |

ет признаков семантического ослабления: «очевидно» функционирует как маркер непосредственной и объективной наглядной ясности.

На следующем этапе происходит переход от чисто визуально-объективной к когнитивно-субъективной интерпретации.

Пример 4. *«Я понимаю и хотел предложить вам свои услуги, – сказал Сергей Иванович, вглядываясь в* ***очевидно*** *страдающее лицо Вронского»* [10].

В данном примере слово «очевидно» уже не ограничивается непосредственным восприятием визуальных признаков. Оно опирается на наблюдаемые черты лица, но значение постепенно смещается к когнитивной интерпретации эмоционального состояния персонажа – страдания Вронского. Здесь визуальная основа ослабевает, уступая когнитивной интерпретации эмоций, вводя элемент субъективности, причем знание ситуации преподносится как достоверный факт (ср. первичную мысль: *видеть – значит верить*).

На следующем этапе визуально-перцептивная сема значения слова «очевидно» значительно ослабевает: значение уже не опирается на прямое зрительное восприятие, а конструируется на основе интерпретации абстрактного объекта.

Пример 5. *«На первый взгляд, их* ***сходство очевидно*** *– и те и другие изымали из общества людей, не вписывавшихся в тоталитарную систему, только одни делали это по расовому, а другие по классовому признаку»* [10].

В данном случае «очевидно» передаёт концептуально устанавливаемое сходство, а не визуально наблюдаемое. Здесь семантическое ослабление визуального компонента достигает более высокой степени: слово утрачивает связь с непосредственным зрительным опытом и выступает маркером когнитивной ясности.

На финальном этапе визуально-перцептивная сема полностью исчезает. «Очевидно» утрачивает связь с любыми наблюдаемыми признаками и функционирует как модальное выражение, передающее отношение говорящего, – уверенность, предположение или вероятностный вывод.

Пример 6. *«Вашей бумаги в общем отделе уже нет. Как – нет? – спрашиваю. А где же она? Не знаю, – говорит секретарша. –* ***Очевидно****, пошла по инстанциям. Заходите в понедельник, тогда и выясним»* [10].

В этом примере слово «очевидно» выражает субъективное предположение говорящего («по-видимому…», «возможно»), полностью отвлекаясь от прямого визуального восприятия. Оно функционирует как маркер гипотетического суждения, основанного на контекстуальной интерпретации ситуации, что иллюстрирует полное ослабление визуально-перцептивного компонента и проявление модальности в значении слова.

В-третьих, сам процесс перехода к модальности выступает существенным фактором, усиливающим семантическую неопределённость слова «очевидно». Модальные отношения включают отрицание, утверждение и различные субъективные оттенки, что позволяет лексическим единицам на синтаксическом и прагматическом уровнях отражать позицию и суждение говорящего [15, с. 594]. Как отмечает В.В. Виноградов, модальность представляет собой субъективно-объективную категорию, которая является конститутивным признаком высказывания: всякое завершённое сообщение неизбежно оформляется в определённую интонационно-синтаксическую схему и реализует одно из значений, входящих в модальную систему языка [16, с. 55]. Тем самым модальность изначально подразумевает двойственный характер: она одновременно выражает объективное отношение содержания к действительности и субъективное отношение говорящего к сообщаемому. Дальнейшее разграничение, предложенное в работах по русской грамматике, подчёркивает эту дуалистичность: объективная модальность фиксирует отношение высказывания к действительности в плане реальности/ирреальности, тогда как субъективная модальность передаёт оценку говорящего, формируя зону колебания между уверенностью и сомнением [17, с. 34].

Согласно «Русской грамматике-80», субъективная модальность непосредственно связана с оценочностью: она образует оппозицию оценочно-характеризующих и собственно оценочных значений, причём оценка составляет её семантическое ядро [18, с. 216]. Именно включение оценочного компонента вводит в высказывание элемент субъективной неопределённости, создавая пространство возможных интерпретаций. В случае слова «очевидно» эта модальная специфика приводит к формированию семантической неопределённости: при утрате перцептивной основы и переходе к модально-оценочным функциям слово начинает колебаться между выражением высокой степени уверенности и предположением.

Примечательно, что субъективная модальность не является облигаторной для высказывания, реализуя формально-грамматическое значение; её семантика определяется оценкой говорящим описываемых фактов (уверенность/неуверенность, согласие/несогласие, позитивная/негативная оценка) [19, с. 96]. Именно этот механизм дополнительно поддерживает двойственную функцию слова «очевидно» в процессе модализации, позволяя ему в разных контекстах гибко выражать как твёрдую уверенность (пример 7), так и предположение или сомнение говорящего (пример 8).

Пример 7. *«****Очевидно,*** *что в современном русском языке есть семантические и словообразовательные связи между качественными прилагательными и наречиями – и те и другие обозначают признак»* [13, с. 49].

В этом примере (7) слово «очевидно» располагается в начале предложения, выступая в роли предиката, вводящего придаточное предложение, и семантически близко к «бесспорно», подчёркивая твёрдую убеждённость говорящего в содержании высказывания. Такой способ употребления воплощает функцию модального слова, ориентированную на уверенность, с модальностью, склоняющейся к определённости; в грамматическом плане оно напрямую сочетается с ядерным предикатом предложения, усиливая равновесие объективного и субъективного, но с акцентом на уверенность.

Пример 8. *«И было,* ***очевидно****, еще одно лицо, которое представляло себе ситуацию так же, как он»* [10].

Слово «очевидно» (пример 8), выступающее в функции вводного компонента (интерпозиция), приобретает статус модально-оценочного маркера высказывания, задающего общую эпистемическую перспективу предложения. В данной позиции оно не входит в предикативное ядро и не несёт основных пропозициональных признаков, а выражает субъективную интерпретацию сообщаемого, смещённую в сторону предположительности и эпистемической неопределённости, сопоставимой по значению с «по-видимому» или «кажется».

В целом семантическая абстракция, ослабление визуально-перцептивной семы и переход к модальности совместно формируют неоднозначность слова «очевидно», позволяя ему эволюционировать от объективной визуальной ясности к субъективной оценке зоны уверенности – неуверенности (сомнение или предположение). Эта триада факторов показывает динамику семантики, где утрата перцептивной основы усиливает контекстную зависимость и модальную гибкость.

**Семантические особенности китайских слов-иероглифов 显/显然**

Китайский иероглиф 显 демонстрирует трансформацию значения от непосредственного визуального восприятия к абстрактной концептуализации, что аналогично использованию слова «очевидно» в русском языке. В «Словаре современного китайского языка» иероглиф 显 имеет следующие значения: (1) выступающее наружу, легко заметное, очевидное; (2) проявление, выявление (включая интерпретацию как когнитивное «раскрытие» или «распознавание»); (3) ‘обладающее славой, властью или положением’; (4) личное имя или фамилия [20, с. 1421]. Исключая значение (4 – омонимичное), остальные три представляют собой последовательный процесс семантической эволюции: от физического проявления (легко воспринимаемое визуально: ‘легко заметное’) через восприятие абстрактного/конструируемого (опознаваемый и воспринимаемый абстрактный объект) к социальной явности (общественное выделение, как ‘видный’, ‘знатный’), что наглядно отражает семантический путь расширения от перцептивной сферы через абстрактно-когнитивную к социальной.

Во-первых, на самом базовом уровне иероглиф 显 показывает типичную визуальную явность (значение 1), то есть через значение ‘легко заметное’ описывает внешние свойства вещей, расположенных в сфере визуального восприятия.

Пример 9 *: 他的手背上有明显的刀疤，一道白痕横在青筋上* [21]。

*(«На тыльной стороне его руки был* ***очевидный*** *ножевой шрам, белая полоса пересекала синие вены»).*

В этом предложении 明显 представляет типичную визуальную значимость, где шрам как физический объект имеет «белую полосу», контрастирующую с кожей и венами, образуя легко распознаваемую визуальную характеристику, что отражает исходное значение 显 в зависимости от прямых перцептивных свидетельств.

Во-вторых, в значении (2) иероглиф 显 проявляет семантическое расширение от визуальной явности к когнитивной явности, то есть от «легко видимого» развивается к «легко понимаемому, легко распознаваемому», реализуя переход от физического проявления к абстрактному обнаружению. На этом уровне 显 всё ещё опирается на распознаваемость свидетельств, но уже способно обрабатывать проявления абстрактных вещей – так формируется межъязыковая параллель с семантическим состоянием развития русского слова «очевидно» на втором этапе – от визуального восприятия к абстрактно-когнитивной интерпретации.

Пример 10. ***在完善社会主**义市场经济体制的过程中，各种矛盾和问题将进一步**显**现，人口与发展问题面临的复杂性依然存在*[21]。

*«В процессе совершенствования социалистической рыночной экономики различные противоречия и проблемы будут дальше **проявляться**, сложность проблем населения и развития сохранится»*.

Здесь 显现 уже отрывается от конкретных видимых объектов и указывает на проявление «противоречий и проблем» (абстрактные объекты) в контексте реформ системы. Его «проявление» (*проявляться* – ‘становиться явным, очевидным; показывать’) всё ещё зависит от распознаваемых подсказок, но объект сам по себе является абстракцией, что свидетельствует о расширении 显 от физического визуального к области когнитивной понимаемости.

В-третьих, в значении 3 слово 显 дальше развивает социальную явность, то есть через метафорическое расширение от «выступающего видимого» к «видному, значимому», завершая междоменную проекцию от перцептивной сферы к социально-оценочной. Эта эволюция воплощает языковую реализацию мысли о социальной значимости, имеющую универсальность в межъязыковом плане (ср. производное значение слова *видный* в русском языке ‘значительный, известный’ [22, с. 163]).

Пример 11. ***他家里三代在朝中做官，到了他**这一代更是**显赫一**时，京城里几乎无人不知*[21]。

*«В его семье три поколения занимали должности при дворе, а в его поколении он стал особенно влиятельным и **знаменитым** на какое-то время – в столице почти все знали о нём»*.

Здесь 显赫 не отражает физическое «выступание», а обозначает социальный уровень «выделения» и «привлечения внимания»: изначальная природа 显 как «видимого, заметного» через метафорическое перенесение преобразуется в проявление социальной власти, что демонстрирует включение семантики в сферу социальной значимости.

На основе трёх словарных значений можно проследить этапные особенности семантической эволюции иероглифа 显. В целом на уровне самого иероглифа его значение сохраняет зависимость от «представимости», «распознаваемости» и «понимаемости», постепенно продвигаясь от визуального восприятия к когнитивной интерпретации. Такая трансформация отражает типичный путь перехода значения от перцептивной основы к познавательной сфере. Это соответствует семантической структуре русского «очевидно» на ранних стадиях: «видимое невооружённым глазом → ясное, понятное».

Однако на уровне наречной конструкции 显然, производной от 显, наблюдается высокая степень грамматикализации, что позволяет ей функционировать в сфере субъективной модальности. 显然 демонстрирует высокую позиционную автономность, что позволяет ему занимать начальную позицию в предложении, место в его середине или использоваться как самостоятельное высказывание. Эти характеристики позволяют сопоставить его с третьей стадией эволюции русского «очевидно», когда это слово полностью выполняет функцию чисто модального слова.

Несмотря на это, китайское 显然 на семантико-прагматическом уровне не приобретает значение «кажется/вероятно», как это наблюдается в русском языке, а выражает высокую степень субъективной уверенности. То есть 显然 часто используется для выражения «сильного» утверждения говорящим мысли-тезиса: семантика сохраняет акцент на субъективном суждении определённости, что отличает его от тех значений, которые возникают в русском слове «очевидно». Согласно Чэнь Цюаньцзин и Чэнь Чанлай, 显然, как оценочное наречие, обладает сильной субъективностью, передавая уверенность говорящего, подчёркивая смысл «факты ясны или основания достаточны», что относится к соответствующим делу, чувствам или общим ожиданиям, а потому тем самым вызывая субъективную оценку говорящего и привлекая внимание собеседника к содержанию речи и утверждая его в мысли: информация заслуживает доверия [23, с. 29].

Пример 12. ***老王**头把烟灰缸往桌上一摔，眼睛瞪**得像**铜铃。**显然**，**他已**经气疯了*[21]。

«*Старик Ван швырнул пепельницу на стол, глаза выпучились как медные колокола. **Очевидно**, он уже сошёл с ума от злости»*.

В данном примере 显然 выражает субъективную интерпретацию повествователя, которая основывается на ярко выраженных внешних признаках (резкий бросок пепельницы и выражение глаз, свидетельствующее о крайнем раздражении). Это суждение обладает высокой степенью утвердительности, приближающейся к объективному факту, а не к неопределённому предположению.

Подводя итог, можем заметить: хотя на семантическом уровне иероглиф 显 показывает непрерывное расширение от перцептивной явности к явности когнитивной и социальной, его семантическое развитие сохраняет зависимость от «представимости» и «распознаваемости». 显然 входит в сферу субъективной модальности, но не развивает по пути русского «очевидно» в значении «кажется», а фиксируется на суждении высокой уверенности. Поэтому китайское 显然 и русское «очевидно» демонстрируют значительные расхождения в направлениях семантической эволюции и модализации: первое – грамматическая субъективизация (выражение личного суждения или оценки говорящего), но семантическая уверенность, второе – более богатое семантическое пространство субъективных вариантов.

**Межъязыковое сопоставление: китайское 显/显然 и русское «очевидно»**

С позиций межъязыковой перспективы китайский иероглиф 显 и русское слово «очевидно» демонстрируют высокую сопоставимость в механизмах семантической эволюции. Оба они опираются на семантическое ядро «видимости» как исходного сенсорного опыта, формируя на основе внешней проявленности визуального восприятия значение ‘способный к обнаружению, распознаваемый’. Китайский 显 первоначально имеет значение ‘вещи, выступающие наружу, легко видимые’, подчёркивая визуальную выделенность и воспринимаемость; русское «очевидно» восходит к корню *вид-* (зрение) с первоначальным значением «можно увидеть». Такая семантическая структура, основанная на визуальной проявленности, задаёт общую основу для дальнейшего переноса значения в когнитивную сферу в обоих языках.

По мере перехода от перцептивной к когнитивной сфере оба слова проявляют семантическую отвлеченность: от значения ‘легко заметный невооружённым глазом’ к значению ‘понятный, доступный для умственного осмысления’. Китайский иероглиф 显 развивает когнитивное значения ‘легко понимаемый, распознаваемый’ из исходного ‘видимый’, тогда как русское «очевидно» постепенно утрачивает связь с непосредственными визуальными свидетельствами и приобретает значение «понятного» – устанавливаемого посредством рассуждения или логического вывода. Это демонстрирует универсальную межъязыковую метафорическую траекторию «восприятие → когниция».

Следует отметить, что китайский 显 в дальнейшей эволюции развивает социальное значение – ‘знатный’, ‘видный’, которое не имеет полного соответствия в русском «очевидно». Данное значение представляет собой перенос «явности» в сферу социальной оценки: престиж и высокий социальный статус метафорически концептуализируются через «выделенность» или «бытийность на виду». Русское «очевидно» такой социальной нагрузки не несёт и устойчиво сохраняется в пределах модальной зоны. Таким образом, направления семантического расширения в двух языках сочетают общие тенденции к абстрактности значения и его субъективизации с функциональной дифференциацией.

Кроме того, существенные различия проявляются и в степени субъективной уверенности, которую выражают 显然 и «очевидно». Согласно анализу Юань Мэнси, китайское 显然 как эвиденциальное наречие узкого значения передаёт высокую степень уверенности говорящего, но всё же ниже уровня прямого утверждения: субъективная вероятность $P(p \mid e)$ приближается к 1, но остаётся меньше 1, где $p$ – утверждение, а $e$ – косвенные инференциальные свидетельства [24, с. 205]. В отличие от китайского аналога, русское «очевидно» может выражать как уверенность, так и предположение, причём степень субъективной уверенности существенно снижается, когда слово используется для обозначения догадки или гипотезы. Таким образом, китайское 显然 закреплено в зоне высокой субъективной определённости, тогда как русское «очевидно» обладает более широким семантическим пространством (определенность/точность – неопределенность) и допускает вариативные интерпретации.

Пример 13. ***她把孩子往地上一放**，转身就走，连头都没回。**显然**，**她已**经下定决心不要这个孩子了*[21]。

*«Она поставила ребёнка на землю, повернулась и ушла, даже не оглянувшись. **Очевидно**, она уже твёрдо решила не оставлять этого ребёнка»*.

В данном примере 显然 опирается на косвенные поведенческие признаки («повернулась и ушла», «не оглянувшись»), однако ключевую роль играет не степень визуальной заметности этих действий, а уверенность повествователя в сделанном выводе. После интерпретации эти признаки образуют для него настолько ясную причинно-следственную связь, что вывод представляется несомненным. Таким образом, 显然 функционирует как показатель высокой субъективной уверенности: говорящий убеждён, что при тех же наблюдаемых данных любой рациональный наблюдатель пришёл бы к тому же заключению.

Пример 14. 《*Непонятно, где он его достал, потому что в школе у нас таких до него не было. **Очевидно**, забрал из армии. Одевшись, стоял перед всем классом и смотрел на нас через маленькие круглые отверстия* [10].

В данном примере «очевидно» оформляет предположительный вывод повествователя. Исходное высказывание «непонятно…» прямо указывает на отсутствие достоверной информации, а значит, последующее «очевидно» не выражает полной уверенности, а маркирует наиболее вероятную интерпретацию на основе ограниченных сведений. Поэтому степень субъективной уверенности здесь заметно ниже, чем у китайского 显然, которое в аналогичных контекстах выражает более твёрдое убеждение говорящего.

В целом сопоставление китайских 显/显然 и русского «очевидно» показывает общность исходной перцептивной основы – значения «видимого», но существенное расхождение в дальнейшей семантической и модальной эволюции. Китайский 显развивается от визуальной явности к когнитивной и далее к социальной сфере (‘знатный’), тогда как русское «очевидно» остаётся в пределах индивидуального мнения и не приобретает социальной проекции. На уровне слов с модальным значением (в русском языке «очевидно» обычно относится к модальным словам, тогда как в китайском 显然 стабильно классифицируется как модальное наречие) различие становится принципиальным: 显然 устойчиво выражает высокую степень субъективной уверенности, основанную на косвенных свидетельствах, тогда как «очевидно» допускает широкий спектр интерпретаций – от уверенного вывода до предположения. Таким образом, несмотря на

общую визуальную семантическую основу, оба слова реализуют разные модели субъективности и модализации, отражающие типологически специфические когнитивно-прагматические стратегии двух языков.

В заключение можно отметить, что проведённый анализ позволил выявить непрерывную когнитивно-семантическую траекторию развития лексических единиц, восходящих к визуальному восприятию, на материале русского модального слова «очевидно» и китайских 显/显然. Анализ корпусных данных, контекстов употребления и теоретических концепций показал, что эволюция данных единиц подчиняется общей универсальной схеме перехода от физической видимости к *когнитивной понятности* и далее – к субъективным эпистемическим суждениям. Эта схема отражает фундаментальный механизм преобразования сенсорного опыта в абстрактные семантические структуры и демонстрирует, каким образом зрительное восприятие служит исходным когнитивным ресурсом для формирования модальных значений.

Сопоставительный анализ позволил установить, как общность визуально-когнитивной метафорической основы, так и расхождения в конечных результатах семантического развития. Русское «очевидно» демонстрирует высокую степень модальной вариативности и допускает широкий спектр эпистемических интерпретаций – от твёрдой уверенности до предположительности и сомнения. Напротив, китайское 显然, сохраняя связь с исходным смыслом «ясности/понятности», формирует стабильную модель выражения высокой субъективной уверенности, практически не переходя в зону модальности слабого вывода. Эти различия указывают на разные варианты субъективизации исходной перцептивно-визуальной мысли, разные варианты семантической абстракции и различный баланс между когнитивным и прагматическим компонентами значениями в двух языках.

Полученные результаты показывают, что семантическая эволюция лексики, восходящей к визуальному восприятию, является сложным многоуровневым процессом, включающим взаимодействие сенсорных данных, когнитивной обработки и коммуникативных установок субъекта. Сопоставление русского «очевидно» и китайских 显/显然 демонстрирует, что даже при общей перцептивной основе дальнейшее развитие может идти по разным направлениям – в сторону большей модальной гибкости и неопределенности или, напротив, стабильной эпистемической определённости. Тем самым исследование не только уточняет механизмы формирования модальных значений, но и расширяет понимание межъязыковой вариативности в сфере когнитивной семантики.

Перспективы дальнейших исследований видятся в расширении материала на другие модальные маркеры визуального происхождения в русском и китайском языках (*видимо, кажется, ясно; 明*显、看来、似乎 и др.), а также в привлечении данных других типологически далёких языков для проверки универсальности выявленных механизмов. Такой подход позволит не только углубить понимание когнитивной основы модальности и субъективности в языке, но и проверить применимость выявленных закономерностей к более широкому типологическому спектру языков. В теоретическом плане это расширит представления о механизмах семантической абстракции и модализации, а с практической точки зрения может способствовать более точной интерпретации и переводу модальных выражений в межъязыковой коммуникации.

Библиографический список


1. Харченко В.К. *Лингвосенсорика. Фундаментальные и прикладные аспекты.* Москва: URSS; Либроком, 2012.
2. Крюкова Л.Б. *Перцептивный строй поэтического текста Серебряного века.* Диссертация … доктора филологических наук. Томск, 2025.
3. Пичкур А.И. Граница зрительной перцепции как метафорическая модель (на материале современного немецкого языка). *Феномен границы в языке и литературе*: Международный сборник научных статей. Самара: Издательство «Самарский университет», 2009: 74–81.
4. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Когниция. *Краткий словарь когнитивных терминов.* Москва: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996.
5. Колшанский Г.В. *Соотношение субъективных и объективных факторов в языке.* Москва: КомКнига, 2018.
6. Кацнельсон С.Д. *Типология языка и речевое мышление.* Ленинград: Наука, 1972.
7. Кацнельсон С.Д. *Категории языка и мышления.* Москва: Языки славянской культуры, 2001.
8. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By.* Chicago: University of Chicago Press, 1980.
9. Lakoff G. *The Contemporary Theory of Metaphor.* Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
10. *Национальный корпус русского языка.* Available at: https://ruscorpora.ru/
11. Traugott E.C. *On the rise of epistemic meanings in English: An example of subjectification in semantic change*. Language.1989; Vol. 65, № 1: 31–55.
12. Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. *False Emptiness: Are So-called "Parasitical Words" Really Semantically Void?* Wiener Slawistischer Almanach. 2007; Vol. 69: 259–268.
13. Бабайцева В.В. *Явления переходности в грамматике русского языка.* Москва: Дрофа, 2000.
14. Милованова М.С., Шамсутдинова Р.Р. Субъективный потенциал местоимений и их функционирование в современном русском языке. *Вестник Московского государственного областного университета*. 2018; № 5: 88–101.
15. Виноградов В.В. *Русский язык: Грамматическое учение о слове.* Москва: Высшая школа, 1986.
16. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. *Исследования по русской грамматике*: избранные труды. Москва: Наука, 1975.
17. Бондарко А.В. К истолкованию семантики модальности. *Язык, литература, эпос: (К 100-летию со дня рождения акад. В.М. Жирмунского).* Санкт-Петербург, 2001: 34–40.
18. Русская грамматика. *Синтаксис*. Москва: Наука, 1980; Т. 2.
19. Донскова Е.Ю. Субъективная модальность в художественном тексте: Феноменологический статус и прагматический потенциал. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2016; № 1: 94–102.
20. *现代汉语词典*. Available at: https://dictkit.github.io/xiandai/
21. *北京语言大学 BCC 语料库（文学子语料库）*. Available at: https://bcc.blcu.edu.cn/
22. Ожегов С.И., Шведова. Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Академии наук СССР, 1949. Available at: https://roslib.rudn.ru/book/viewpdf/5df898dfb3951
23. 陈全静, 陈昌来. *评注性副词"显然"的衔接功能及话语标记化. 汉语学习*. 2023; №2: 25-32 [Чэнь Ц., Чэнь Ч. Сцепляющие функции и дискурсивная маркировка оценочного наречия «显然». *Изучение китайского языка*. 2023; № 2: 25–32].
24. 袁梦溪. *言者确信度与条件概率—传信副词"显然"与"明明"的语义异同. 当代语言*. 2025; Т. 27, №2: 205-221. [Юань М. Степень уверенности говорящего и условная вероятность – семантические сходства и различия между эвиденциальными наречиями «显然» и «明明». *Современная лингвистика*. 2025; Т. 27, № 2: 205–221].


References


1. Harchenko V.K. *Lingvosensorika. Fundamental'nye i prikladnye aspekty.* Moskva: URSS; Librokom, 2012.
2. Kryukova L.B. *Perceptivnyj stroj po`eticheskogo teksta Serebryanogo veka.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Tomsk, 2025.
3. Pichkur A.I. Granica zritel'noj percepcii kak metaforicheskaya model' (na materiale sovremennogo nemeckogo yazyka). *Fenomen granicy v yazyke i literature*: Mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh statej. Samara: Izdatel'stvo «Samarskij universitet», 2009: 74-81.
4. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrac Yu.G., Luzina L.G. Kogniciya. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov.* Moskva: Filologicheskij fakul'tet MGU im. M.V. Lomonosova, 1996.
5. Kolshanskij G.V. *Sootnoshenie sub`ektivnyh i ob`ektivnyh faktorov v yazyke.* Moskva: KomKniga, 2018.
6. Kacnel'son S.D. *Tipologiya yazyka i rechevoe myshlenie.* Leningrad: Nauka, 1972.
7. Kacnel'son S.D. *Kategorii yazyka i myshleniya.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001.
8. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By.* Chicago: University of Chicago Press, 1980.
9. Lakoff G. *The Contemporary Theory of Metaphor.* Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
10. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka.* Available at: https://ruscorpora.ru/
11. Traugott E.C. *On the rise of epistemic meanings in English: An example of subjectification in semantic change*. Language.1989; Vol. 65, № 1: 31-55.
12. Levontina I.B., Shmelev A.D. *False Emptiness: Are So-called "Parasitical Words" Really Semantically Void?* Wiener Slawistischer Almanach. 2007; Vol. 69: 259-268.
13. Babajceva V.V. *Yavleniya perehodnosti v grammatike russkogo yazyka.* Moskva: Drofa, 2000.
14. Milovanova M.S., Shamsutdinova R.R. Sub`ektivnyj potencial mestoimenij i ih funkcionirovanie v sovremennom russkom yazyke. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. 2018; № 5: 88-101.
15. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk: Grammaticheskoe uchenie o slove.* Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
16. Vinogradov V.V. O kategorii modal'nosti i modal'nyh slovah v russkom yazyke. *Issledovaniya po russkoj grammatike*: izbrannye trudy. Moskva: Nauka, 1975.
17. Bondarko A.V. K istolkovaniyu semantiki modal'nosti. *Yazyk, literatura, `epos: (K 100-letiyu so dnya rozhdeniya akad. V.M. Zhirmunskogo).* Sankt-Peterburg, 2001: 34-40.
18. Russkaya grammatika. *Sintaksis*. Moskva: Nauka, 1980; T. 2.
19. Donskova E.Yu. Sub`ektivnaya modal'nost' v hudozhestvennom tekste: Fenomenologicheskij status i pragmaticheskij potencial. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2016; № 1: 94-102.
20. *现代汉语词典*. Available at: https://dictkit.github.io/xiandai/
21. *北京语言大学 BCC 语料库（文学子语料库）*. Available at: https://bcc.blcu.edu.cn/
22. Ozhegov S.I., Shvedova. N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Akademii nauk SSSR, 1949. Available at: https://roslib.rudn.ru/book/viewpdf/5df898dfb3951

23. 陈全静, 陈昌来. *评注性副词"显然"的衔接功能及话语标记化. 汉语学习*. 2023; №2: 25-32 [Ch`en' C., Ch`en' Ch. Sceplyayuschie funkcii i diskursivnaya markirovka ocenochnogo narechiya «». *Izuchenie kitajskogo yazyka*. 2023; № 2: 25-32].
24. 袁梦溪. *言者确信度与条件概率—传信副词"显然"与"明明"的语义异同. 当代语言*. 2025; T. 27, №2: 205-221. [Yuan' M. Stepen' uverennosti govoryaschego i uslovnaya veroyatnost' - semanticheskie shodstva i razlichiya mezhdu `evidencial'nymi narechiyami «» i «». *Sovremennaya lingvistika*. 2025; T. 27, № 2: 205-221].

*Статья поступила в редакцию 17.03.26*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-480-482

***Liu Ting,*** *doctoral postgraduate (Philology), Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 1097520932@qq.com*

**GOGOL'S AESTHETIC AMORALISM: THE PARADOX OF HEROIC SPIRIT.** The bogatyrs are important literary images in ancient Russian folklore, which gave rise to a unique Russian "bogatyr spirit." Influenced by the intellectual atmosphere of the 19th century, the images and narratives of bogatyrs extensively entered literary works. Gogol's writings also exhibit an appeal to this bogatyr spirit, along with the inheritance and reinterpretation of traditional bogatyr storylines. On the one hand, in his fiction and literary criticism, Gogol extols the ancient Russian bogatyr spirit, viewing it as the embodiment of the Russian national character. On the other hand, his approach to inheriting and reinterpreting traditional bogatyr imagery reveals a profound dichotomy between his aesthetic amoralism and deeply held religious faith. The paper argues that Gogol's story "Taras Bulba" possesses an implicit connection to the ancient folk epic "The Fight of Ilya Muromets and his Son." Through comparative textual analysis, the article aims to uncover Gogol's adaptation of traditional bogatyr images and plots, and to trace the manifestations of the ancient bogatyr spirit in 19th-century Russian literature.

*Key words:* **Gogol, Heroism, Nationality, bylina, "Taras Bulba", filicide plot, aesthetic amoralism**

***Лю Тин****, докторант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 1097520932@qq.com*

# ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АМОРАЛИЗМ Н.В. ГОГОЛЯ: ПАРАДОКС БОГАТЫРСТВА

Богатырь – это важный литературный образ в древнерусском фольклоре, породивший уникальное русское богатырство. Под влиянием атмосферы XIX века образы и сюжеты о богатырях широко вошли в литературное творчество. В творчестве Н.В. Гоголя также присутствуют обращения к богатырству, наследование и переосмысление богатырских сюжетов. С одной стороны, писатель в своих произведениях прославляет древнерусское богатырство, считая его воплощением русской национальности. С другой стороны, переосмысливает традиционные образы богатырей, подчёркивает их раздвоение между эстетическим аморализмом и глубоким религиозным гуманизмом. В данной статье утверждается, что повесть «Тарас Бульба» имеет скрытую связь с древней народной былиной «Бой Ильи Муромца и сына». Путем сравнительного анализа текстов можно выявить гоголевскую переработку традиционных богатырских образов и сюжетов, а также проследить проявления древнего богатырства в русской литературе XIX века.

*Ключевые слова:* **Н.В. Гоголь, богатырство, национальность, былина, «Тарас Бульба», сюжет о сыноубийстве, эстетический аморализм**

Актуальность исследования обусловлена тем, что богатырство и образ богатыря открывают новые перспективы для интерпретации аморальной эстетики Н.В. Гоголя. Уже многие исследователи изучили фольклорные элементы в ранних романтических повестях Гоголя, такие как народные обычаи, образы нечистой силы и религиозные представления. Образ богатыря в творчестве Гоголя до сих пор не был системно изучен. Эта работа позволяет глубже понять внутренний конфликт писателя – противоречие между эстетическим аморализмом и православной верой.

Цель данной статьи – выявление динамичного переплетения эстетического аморализма и религиозного гуманизма в мировоззрении писателя и его современной трактовки древнерусского богатырства.

Реализации цели способствует следующие задачи:

(1) раскрыть взгляды Н. Гоголя на идеальное древнерусское богатырство;

(2) определить сущность русского богатырства на основе критических работ В. Белинского и К. Аксакова и выявить различия между их пониманием и трактовкой Н. Гоголя;

(3) сравнить мотив сыноубийства в былинном и гоголевском контекстах с целью выявления позиции Гоголя.

Научная новизна исследования заключается в выявлении эстетического аморализма Н.В. Гоголя путем анализа его обращения к богатырству и переосмысления образов былинных богатырей. Образы богатырей занимают важное место не только в русском фольклоре, но и в творчестве писателя. В статье акцент делается на эстетических взглядах Н.В. Гоголя, а не на его религиозных воззрениях.

Теоретическая значимость исследования обусловлена определением того, что означает богатырство в трактовке Н. Гоголя, В. Белинского и К. Аксакова, выявлением, как Гоголь наследует и переосмысливает древнерусский былинный мотив «сыноубийство», а также как переплетены эстетический аморализм Н. Гоголя с его религиозными взглядами.

Практическая значимость состоит в том, что выводы статьи вносят вклад в изучение былинных богатырей и их изображения в русской литературе XIX века. Понятие «богатырство» способствует более глубокому пониманию творчества других писателей, в том числе Л.Н. Толстого, Н.С. Лескова, которые обращались к образам древнерусских богатырей.

Методологической базой исследования является междисциплинарный подход, объединяющий методы литературоведения и фольклористики. При изучении перечисленных выше проблемных вопросов автор использует метод пристального чтения и сравнительно-сопоставительный метод.

**I. Народность: призыв Гоголем к богатырству**

В контексте XIX века многие выдающиеся русские писатели и критики проявляли живой интерес к русскому фольклору, видя в нём истоки русской народности. Именно на этом фоне образ богатыря – ключевой фигуры древнерусского эпоса – активно заимствовался и творчески переосмыслялся в литературе XIX века. Например, писатель-просветитель А.Н. Радищев (1749–1802) на основе знаменитых былинных богатырей создал одноименные стихотворения «Чурил Паленкович» и «Алеша Попович, Сборник былин» (1801). В поэзии А.С. Пушкина «Руслан и Людмила» Руслан – герой храбрый, добросердечный, сильный, с твердым характером – «воплощает в себе богатырский характер, прославленный народом в народных былинах» [1]. Ряд фактов показывают, что уже в XIX веке создание образа богатырей характерно для творчества выдающихся русских писателей.

По сравнению с предыдущими писателями Н. Гоголь видит идеал народа в былинных богатырях. Как писатель, очень чувствительный к уродству и злу, он не раз выражал свое стремление к богатырству. Особенно ярко это проявляется в поэме «Мертвые души». Несмотря на то, что эта поэма «не способна дать любой положительный образ человека, ... автор мучится в поисках образа человека» [2], в ней скрывается положительный герой – древнерусский богатырь. В лирических отступлениях поэмы, когда Чичиков мчится на тройке по бескрайней русской земле, автор временно занимает его место и обращается с лирическим призывом к самой России: «Здесь ли не быть богатырю, когда есть место, где развернуться и пройтись ему?» [3]. Свободная мысль, образы богатырей и светлое будущее народа, соединённые автором воедино, тесно связаны с концепцией русской народности.

В книге «Избранные письма к друзьям», созданной несколькими годами позже, мы находим ещё более страстное обращение Гоголя к богатырству: «В России теперь на всяком шагу можно сделаться богатырем. Всякое званье и место требует богатырства» [3]. Страстный призыв автора ясно указывает на национальную ценность богатырства. Следует отметить, что богатырство в русской литературе отличается от западноевропейского рыцарства. Уточнение термин «богатырство» помогает нам понять взгляды Гоголя на это явление. Согласно «Современному русско-китайскому словарю», богатырь в русских былинах – это герой, совершивший воинские подвиги. Былина – один из важнейших жанров древнерусского фольклора, включающий различные типы богатырей и воспевающий их подвиги, поэтому этот жанр многие фольклористы называют «героическим эпосом». Например, советский фольклорист В.И. Чичеров указывает, что «у русских он (героический эпос) воплощен в былинах» [4].

Выдающиеся литературные критики В. Белинский и К. Аксаков использовали былины в качестве непосредственного материала для изучения богатырства. Но они пришли к совершенно разным выводам. Первый подчёркивает аморалистский аспект богатырской силы, в то время как второй придаёт значение контролю над этой силой со стороны православной веры. Белинский, считая богатырей главными героями былин, заявил, что «начало народного духа скрыто в былинах» [5]. По мнению критика, в былинах чувствуется богатырство, т. е. чудовищный героизм, доблесть и стремление к дикой силе и железному кулаку.

В.Г. Белинский особо подчёркивал физическую силу и воинственность былинных богатырей. Критикуя, в частности, богатыря Василия Буслаева из новгородского цикла былин, он с сожалением называл его «злодеем в смысле богатыря». Былинных богатырей вызывали на славные подвиги не бедность и жестокость, а жажда риска, опасности и удали. Белинский высоко оценивал новгородского богатыря Василия Буслаева: «Васька Буслаев, мот и пьяница, право, был лучше многих тысяч людей, которые тихо и мирно прожили век свой» [5]. Критик полагает, что аморальное богатырство является началом национальной духовности и ждет призыва Великого Духа. К сожалению, В.Г. Белинский нечётко указал смысл богатырства и его современную роль, просто олицетворял Россию в образе исполинского тела, обладающего богатырской мощью и ждущего Великого Духа.

В отличие от неясного призыва В. Белинского к богатырству, известный славянофил К. Аксаков усматривал в образе Ильи Муромца национальный идеал и воспевал этого крестьянского богатыря как полное и великое сочетание духовных и физических сил. Почему непобедимый богатырь Илья Муромец способен усмирять свою чудовищную силу и направлять её на благие дела? Секрет заключается в том, что, будучи глубоко верующим православным христианином, он обладает мощной духовной силой, которая помогает ему обуздывать свою физическую мощь. Опираясь на своё понимание богатырской силы Ильи Муромца, К. Аксаков называет его «представителем и живым образом русского народа, в котором русский народ видит своё собственное отражение» [6]. Русское богатырство коренным образом отличается от западноевропейского рыцарства, сформированного аристократическим сословием. Древнерусский богатырь занимает своё почётное место не посредством знатности крови, а благодаря бескорыстной любви к великому князю Владимиру, Киевской Руси и православной вере. Несомненно, и В. Белинский, и К. Аксаков указывали на национальность богатырства и его ценность для России XIX века. Синтезируя их взгляды, можно выделить следующие типичные черты древнерусского богатырства: патриотизм, бесстрашие, могучая физическая сила, глубокая религиозность. Бурная жизненная сила и физическая мощь порождали в богатырях жажду битвы и насилия, в то время как патриотический пыл и искренняя вера служили сдерживающим началом, обуздывая эту разрушительную энергию.

Н.В. Гоголь объединяет взгляды критиков: с одной стороны, он воспевает богатырский аморализм, с другой – обращается к религиозному началу богатырства. В «Мёртвых душах» содержится притча «о Кифе Мокиевиче и Мокии Кифовиче», в которой Гоголь иронически указывает на два типа патриотов: отца Кифу Мокиевича, погружённого в философские размышления, и его сына Мокия Кифовича, принадлежащего к разряду людей, которых в России называют богатырями. Несмотря на добрую душу и стремление реализовать свой дар, богатырская сила Мокия Кифовича приносит лишь разрушение и вред окружающим. Эта притча, как и лирические отступления, кажется отклонением от сюжета, но скрывает в себе взгляд Н.В. Гоголя на образ богатыря. Кроме того, в сохранившихся фрагментах второго тома «Мёртвых душ», когда Чичиков оказывается разоблачён и заключён в тюрьму, уважаемый старец Муразов с болью говорит ему: «Вы могли бы стать богатырём. Нынешние люди все бессильны, все слабы» [3]. Старец хвалит несгибаемую волю и терпение Чичикова, призывая его отвергнуть мирские удовольствия, обрести любовь к добру и встать на путь исправления. Таким образом, Н. Гоголь явно тяготеет к духовной силе богатыря. Однако, в отличие от К. Аксакова, Гоголь не даёт конкретного религиозного обоснования этому идеалу в «Мёртвых душах», что, возможно, объясняется тем, что он ещё не нашёл окончательного ответа в собственном духовном поиске.

Гоголь Н.В. также ввёл богатырство в свою литературно-критическую деятельность как своего рода эстетический критерий. В работе «О сущности русской поэзии и её особенностях» он высоко оценивает поэзию М. Державина: в ней ощущаются отголоски древнерусского богатырства – «это богатырство до сих пор живёт в нашей земле в виде неких таинственных пророчеств, являясь отзвуком чего-то высокого» [7]. Видно, что для Гоголя богатырство способно пробудить врождённое чувство прекрасного и возвышенного.

Подводя итог, можно сказать, что Н.В. Гоголь признавал национальную природу богатырства и подтверждал его ценность для России XIX века, но акцент делал скорее на его духовно-религиозном аспекте, нежели на физическом. Хотя Гоголь и не дал конкретного определения богатырства, он связал его в своей поэтической критике с прекрасным и возвышенным. Однако нельзя обойти вниманием его героическую поэму-эпос «Тарас Бульба» – «книгу богатырства», пронизанную конфликтом и противоречием между эстетическим аморализмом и религиозным морализмом. Анализ этой повести позволяет нам конкретизировать, как Гоголь наследовал и переосмыслял идею богатырства.

**II. Аморализм: переписывание Гоголем богатырства**

Историческая повесть «Тарас Бульба» – одно из важнейших произведений писателя, отличающаяся казачьей темой, героизмом и эстетическим аморализмом. Она получила высокое признание в научной среде: литературовед Д. Мирский высоко оценивал героизм повести: хотя «Тарас Бульба» как историческая повесть «неточна в фактах», она «наполнена духом старинных казачьих богатырей» [8]. С эстетической точки зрения эстетический аморализм в повести давно обнаружен исследователями. Китайский учёный Чжан Байчунь называет Н. Гоголя первым в истории русской мысли, который отметил раздвоение между эстетическим и моральным принципами, и «первым отказался от морализма в эстетике» [9]. Кроме того, что касается прототипа героев в «Тарасе Бульбе», то писатель изображает их по образу былинных богатырей, «гоголевские богатыри наделены чудовищной физической силой, воспетой в народных былинах» [10]. Из приведённых выше точек зрения видно, что учёные в основном уже уделили большое внимание эстетическому аморализму и образу богатырей «Тараса Бульбы». Однако автор данной статьи полагает, что эстетический аморализм этой повести заслуживает более глубокого исследования. Проводя сравнительный анализ схожего сюжета «сыноубийства» в «Тарасе Бульбе» и в былине «Бой Ильи Муромца с сыном», мы стремимся выявить героизм древнерусского богатырства, а также раскрыть, как Н. Гоголь наследует и переосмысляет былинное богатырство.

Мотив сыноубийства и образ богатырей являются ключевыми звеньями, связывающими повесть «Тарас Бульба» с древним богатырством. В русской исторической памяти немало событий сыноубийства: Иван Грозный убивает сына, Пётр Великий – царевича Алексея. Помимо исторических событий, мотив сыноубийства присутствует и в древнерусском фольклоре: в известной былине «Бой Ильи Муромца с сыном» предательство и убийство сына являются центральным сюжетом. Илья Муромец – вершина образа древнерусского богатыря, он не только «одно из величайших воплощений народного жизненного опыта», но и «самое зрелое и совершенное творение русского эпоса» [11]. Есть все основания полагать, что в образе Ильи Муромца сконцентрировано представление древнерусского народа об идеальном богатырском духе. В «книге богатырей» – повести «Тарас Бульба» – «богатыри, съехавшиеся со всей восточной Руси, целовались между собой» [12]. Сам Тарас Бульба является обобщением и воплощением этих богатырей. Таким образом, через призму героизма, богатырских образов, предательства и сыноубийства прослеживается глубинная связь между «Тарасом Бульбой» и былиной «Илья Муромец и сын».

Прежде всего, необходимо провести текстологическую реконструкцию былины. Как устный фольклорный жанр, былина существует во множестве вариантов. Сравнивая исторические исследования трёх учёных – А.Н. Веселовского, В.Ф. Миллера и В.Я. Проппа, посвящённые былине «Илья Муромец и сын», мы можем выделить следующую устойчивую сюжетную канву:

(1) Происхождение сына, наделённого богатырской природой.

(2) Случайная встреча и поединок Ильи Муромца с его сыном Сокольником.

(3) Узнавание, предательство и сыноубийство.

Согласно былине, Илья Муромец – богатырь-казак крестьянского происхождения – встречает иноземную женщину и силой овладевает ею, после чего та беременеет. Перед возвращением на родину он оставляет будущему ребёнку опознавательный знак для последующего узнавания. Выросший Сокольник с ненавистью отправляется на поиски отца. При случайной встрече они оказываются по разные стороны борьбы: Сокольник, выступающий как иноземный воин, вызывает на бой своего отца – Илью Муромца, величайшего защитника земли Киевской. В затянувшемся бою стареющий Илья оказывается повержен молодым богатырём. Он обращается с молитвой к Богу, мгновенно обретает прежнюю могучую силу и одерживает победу над Сокольником. Нанося смертельный удар, Илья по оставленному знаку осознаёт их родственную связь и оставляет покорившегося сына в живых. Ночью Сокольник пытается убить спящего Илью, но пробудившийся богатырь, увидев в сыне предателя, без колебаний убивает его.

В приведённом сюжете прослеживается сходство между Ильёй Муромцем и Тарасом Бульбой: Оба они – величайшие казаки-богатыри, стоящие на страже русской земли, их богатырство коренится в патриотизме и искренней вере. При этом сыновья их, вопреки богатырскому долгу, становятся предателями: Сокольник с целью отцеубийства предстаёт врагом Руси, а Андрий Бульба перешёл на службу к врагу ради возлюбленной-польки. В былине есть «наиболее яркое изображение богатырской заставы» [13]. Здесь русские богатыри во главе с атаманом Ильей Муромцем защищают Русь от нарушителей границ, а роль нарушителя играет именно сын Ильи. С точки зрения социальной роли богатырство Ильи Муромца возрождается в образе Тараса Бульбы. Как защитник русских земель, атаман Тарас Бульба без колебаний убил своего сына, ставшего богатырём враждебного государства. Фактически, старый казак Тарас Бульба по-разному реагирует на гибель двух сыновей, исходя из их социальных ролей: он собственноручно убил предавшего Родину Андрия, сказав: «Пропал! пропал бесславно, как подлая собака!» [12]. С другой стороны, когда верный защитник Отечества Остап после жестоких пыток принимает мученическую смерть, старый Тарас погружается в глубокую скорбь и совершает беспощадные расправы над врагами как «поминки по Остапу». Однако, несмотря на глубокую любовь к Остапу. Таким образом, в Тарасе Бульбе воплотились характерные черты древнерусского богатырства: большая физическая сила, преданность Родине и духовной вере, ратная доблесть.

В сценах боев казацких богатырей с врагами Н.В. Гоголь указывает на непобедимость православной веры: «Известно, какова в Русской земле война, поднятая за веру: нет силы сильнее веры...» [12]. В конце повести, когда отряд Тараса Бульбы окружен многочисленными врагами, писатель силой пера, отступая от реалистической манеры всего произведения, романтическим образом спасает казаков: внезапно переменившийся ветер несёт богатырям предупреждение Та-

раса Бульбы, и тогда татарские скакуны, несущие казаков, словно крылатые драконы, преодолевают пропасти и исчезают без следа. Этот сказочный финал не только отражает добрые пожелания Гоголя казацким богатырям, но и косвенно свидетельствует о его одобрении и восхищении древнерусским богатырством.

Младший сын Андрий демонстрирует аморальный аспект богатырства. Как в былине «Бой Ильи Муромца с сыном», так и в повести «Тарас Бульба», отцы освобождаются от какой-либо моральной ответственности за смерть сыновей. Однако сыновья двух богатырей по разным причинам предают Родину, вследствие чего обладают разным нравственным обликом. Сын Тараса Бульбы Андрий отличается романтической любовью к иноземной девушке, а сын Ильи Муромца Сокольник – коварным обманом. Что касается такой разницы в изображении образов, русский фольклорист, основоположник исторической школы В.Ф. Миллер отмечает, что Илья Муромец является «центральной фигурой народного эпоса, важнейшим богатырём Киевской Руси», и потому в трагическом конфликте отца и сына «наш эпос занимает сторону отца, бросая тень на нравственный облик сына» [14].

В отличие от былинного Сокольника, Андрий изображен Н. Гоголем полно и ярко: ему присущи и храбрость казака-богатыря, и сильные физические страсти, а романтическая любовь к дочери губернатора становится поворотным пунктом в судьбе героя. Описывая две их встречи, автор подчеркивает их молодость и искренние сердца. Так, описывая вторую роковую встречу, автор отмечает, что осунувшееся от голода лицо прекрасной полячки придавало ей какую-то неуловимую, неотразимую прелесть, что вызвало в душе Андрия какое-то чувство страха. В свою очередь, Андрий, чьё тело дышало силой и свободой, также вызвал тайную симпатию у прекрасной полячки. Именно такая любовь заставила Андрея окончательно порвать с Родиной, отцом и братьями: «Отчизна есть то, чего ищет душа наша, что милее для неё всего. Отчизна моя – ты!» [12]. Перед выбором между любовью и Отчизной Андрий, повинуясь иррациональной жажде прекрасного, разрывает узы морали и ответственности богатыря, становясь врагом казаков. Очевидно, что предательство Андрея показывает, что «душа хочет любить лишь то, что прекрасно» [15]. Гоголь неоднократно описывает предсмертные благословения Родине умирающих казаков, и только Андрий перед смертью произносит имя прекрасной польской панночки. Что важнее, по мнению писателя, так это то, что предательство не умаляет ни красоты, ни богатырской силы Андрея: «впереди других понесся витязь всех бойче, всех красивее» [12]. После убийства сына Тарасу Бульбе пришлось признать, что даже мёртвый Андрий прекрасен. Таким образом, предательство Андрия не умаляет ни его жизненной силы, ни цветущей красоты. По сравнению с былинным Сокольником, гоголевский богатырь Андрий излучает яркое сияние жизни.

В «Тарасе Бульбе» мы видим противоречивые мировоззрения Гоголя. С одной стороны, писатель демонстрирует эстетический аморализм. Прекрасное у него связано с несправедливостью, насилием и жестокостью. Эта черта проявляется не только в художественном образе богатыря Андрия, но и в натуралистическом описании смерти вражеского богатыря: «Вышиб два сахарные зуба палаш ... чистая аристократическая кровь алая, как калина у реки» [12]. Более того, чтобы не дать пропасть даром казацкой удали, Тарас Бульба интригами смещает миролюбивого атамана и намеренно разжигает войну. Такая жажда любой деятельности, сопряжённой с опасностью, мужеством делает Тараса Бульбу тем, кого Белинский метко назвал «злодеем в смысле богатыря».

Однако присущий Гоголю эстетический аморализм не привёл его к философии Ницше, ибо он верил в возможность установления царства правды и справедливости на земле. Гоголь Н. многократно описывает, как Тарас Бульба защищает родную землю и святую православную веру. Этими насыщенными эпизодами писатель с размахом изображает несгибаемую стойкость, патриотический пыл и глубокую религиозную веру богатырства. По мнению Д.С. Мережковского, в гоголевской трактовке богатырства заключена предпосылка нового религиозного сознания: «от запрета плоти к её воскресению ... это наш с Гоголем общий путь» [2]. Такая двойственность вызвана тем, что таящаяся в Гоголе бессознательная языческая стихия препятствует его христианскому сознанию.

Проведенное исследование богатырства в творчестве Н.В. Гоголя позволяет сделать вывод, что существует противоречие между эстетическим аморализмом писателя и его глубокой религиозной верой.

Во-первых, будучи гениальным писателем, мастерски изображавшим человеческие пороки, Гоголь не раз взывал к приходу богатырства, которое содержит русскую национальность и важную миссию спасения русского народа.

Во-вторых, писатель переосмысливает традиционные образы богатырей. С одной стороны, гоголевские богатыри наследуют функциональную роль древних витязей – защитников отечественной земли и православной веры. С другой стороны, сыноубийца Тарас Бульба и эстет Андрей отличаются эстетическим аморализмом, в них телесная страсть былинных богатырей доведена до крайности. Это делает их «злодеями в смысле богатыря».

В-третьих, былина «Илья Муромец и сын» содержит в себе парадоксальную этическую логику древнерусского эпоса, заложенную в глубине русского национального характера – сочетание буйной свободы с суровой дисциплиной, стремление к крайней кротости и столь же крайнему бунтарству. Эстетический аморализм Гоголя и является литературным выражением этого парадокса.

В дальнейшем автор планирует в более широком масштабе исследовать трансформацию былинных богатырей в русской литературе XIX века, чтобы выявить уникальные эстетические идеи писателей этого периода.

Целевая аудитория статьи включает исследователей русской литературы XIX века, специалистов в области фольклористики, а также преподавателей, аспирантов и магистрантов, интересующихся творчеством Н.В. Гоголя, проблемами эстетического аморализма и взаимодействием фольклорной и литературной традиций.

Библиографический список


1. Цао Ц. *История русской литературы.* Пекин: Издательство народной литературы, 2007.
2. Мережковский Д.С *Гоголь и чёрт.* Москва: Скорпион, 1906.
3. Гоголь Н.В. *Мертвые души*. Москва: АН СССР, 1951; Т. 1.
4. Чичеров В.И. *Русское народное творчество.* Москва: Издательство Московского университета, 1959.
5. Белинский В.Г. *Собрание сочинений в девяти томах.* Москва: Художественная литература, 1979; Т. 4.
6. Аксаков К. С. *Полное собрание сочинений.* Москва: Типография П. Бахметева, 1861; Т. 1.
7. Гоголь Н.В. *Выбранные места из переписки с друзьями.* Санкт-Петербург: Типография Департамента внешней торговли, 1847.
8. Мирский Д.П. *История русской литературы.* Новосибирск: Свиньин и сыновья, 2006.
9. Чжан Б. *Современная православная теологическая мысль*. Шанхай: Шанхайское издательство «Sanlian», 2000.
10. Горький А.М. *История русской литературы.* Москва: Художественная литература, 1939.
11. Астахова А.М. *Илья Муромец в русском эпосе.* Москва: Издательство АН СССР, 1958.
12. Гоголь Н.В. *Тарас Бульба.* Москва: Речь, 2017.
13. Пропп В.Я. *Русский героический эпос*. Москва: Лабиринт, 1999.
14. Миллер Вс. *Очерки русской народной словесности.* Москва: институт русской цивилизаци, 2015; Т. III.
15. Зеньковский В.В. *История русской философии.* Москва: Академический проект, 2011.


References


1. Cao C. *Istoriya russkoj literatury.* Pekin: Izdatel'stvo narodnoj literatury, 2007.
2. Merezhkovskij D.S *Gogol' i chert.* Moskva: Skorpion, 1906.
3. Gogol' N.V. *Mertvye dushi*. Moskva: AN SSSR, 1951; T. 1.
4. Chicherov V.I. *Russkoe narodnoe tvorchestvo*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1959.
5. Belinskij V.G. *Sobranie sochinenij v devyati tomah.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1979; T. 4.
6. Aksakov K. S. *Polnoe sobranie sochinenij.* Moskva: Tipografiya P. Bahmeteva, 1861; T. 1.
7. Gogol' N.V. *Vybrannye mesta iz perepiski s druz'yami.* Sankt-Peterburg: Tipografiya Departamenta vneshnej torgovli, 1847.
8. Mirskij D.P. *Istoriya russkoj literatury.* Novosibirsk: Svin'in i synov'ya, 2006.
9. Chzhan B. *Sovremennaya pravoslavnaya teologicheskaya mysl'*. Shanhaj: Shanhajskoe izdatel'stvo «Sanlian», 2000.
10. Gor'kij A.M. *Istoriya russkoj literatury.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1939.
11. Astahova A.M. *Il'ya Muromec v russkom `epose.* Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1958.
12. Gogol' N.V. *Taras Bul'ba.* Moskva: Rech', 2017.
13. Propp V.Ya. *Russkij geroicheskij `epos*. Moskva: Labirint, 1999.
14. Miller Vs. *Ocherki russkoj narodnoj slovesnosti.* Moskva: institut russkoj civilizaci, 2015; T. III.
15. Zen'kovskij V.V. *Istoriya russkoj filosofii.* Moskva: Akademicheskij proekt, 2011.


*Статья поступила в редакцию 28.03.26*

УДК 81.25 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-483-485

***Zhang Yan,*** *PhD (Philology), Dean of the Russian Language Faculty; Xi'an Shiyou University (Xi'an, China), E-mail: 869023395@qq.com*
***Xing Zhaoli,*** *postgraduate, Xi'an International Studies University (Xi'an, China), E-mail: 464559263@qq.com*

**THE PRACTICE OF MULTISOURCE TRANSWRITING IN H. G. CREEL'S *THE BIRTH OF CHINA.*** The article explores the work "The Birth of China" through the lens of Multisource Transwriting - a new concept in translation studies aimed at understanding text creation practices in the absence of a single prototype. The study analyzes the process of integrating scattered and multimodal primary sources into a cohesive historical narrative. The study provides a detailed tracking and classification of four types of prototypes: archaeological excavation reports, oracle bone inscriptions, bronze epigraphy, and pre-Qin literary monuments. The article examines the mechanism of transwriting (translation-writing) that transforms material artifacts and fragmentary evidence into a system of academic discourse with the status of reliable historical knowledge. It is emphasized that the implementation of this paradigm helps to challenge Eurocentric stereotypes and, through the creative reconstruction of meanings, build a well-grounded model of inter-civilizational knowledge production. The study demonstrates the potential of multisource transwriting as a tool for shaping a more authentic representation of a civilization within the context of contemporary international communication.

*Key words:* **multisource transwriting, *The Birth of China*, historical reconstruction, sinology, cross-cultural communication**

***Чжан Янь****, канд. филол. наук, доц., декан факультета русского языка института иностранных языков Сианьского нефтяного университета, г. Сиань, E-mail: 869023395@qq.com*
***Син Чжаоли****, аспирант филол. наук, Сианьский университет иностранных языков, г. Сиань, E-mail: 464559263@qq.com*

# ПРАКТИКА МУЛЬТИРЕСУРСНОГО ПЕРЕВОДА-ПИСЬМА В ТРУДЕ Х.Г. КРИЛА "THE BIRTH OF CHINA"

В настоящей статье предлагается исследование труда "The Birth of China" сквозь призму мультиресурсного перевода-письма (Multisource Transwriting) – новой категории переводоведения, направленной на осмысление практик создания текста при отсутствии единого прототипа. В работе анализируется процесс интеграции разрозненных и мультимодальных первоисточников в целостный исторический нарратив. Проводится детальное отслеживание и классификация четырех типов прототипов: отчетов об археологических раскопках, надписей на гадательных костях, эпиграфики на бронзе и доциньских литературных памятников. Рассматривается механизм перевода-письма материальных артефактов и фрагментарных свидетельств в систему академического дискурса, обладающую статусом достоверной истории. Подчёркивается, что реализация данной парадигмы позволила нивелировать европоцентричные стереотипы и через творческую реконструкцию смыслов выстроить репрезентативную модель глубокого межцивилизационного производства знаний. Демонстрируется потенциал мультиресурсного перевода-письма как инструмента формирования аутентичного образа цивилизации в контексте современной международной коммуникации.

*Ключевые слова:* **мультиресурсное перевод-письмо, "The Birth of China", реконструкция истории, синология, кросс-культурная коммуникация**

***Исследование выполнено в рамках гранта «Специального проекта по иностранным языкам провинции Шэньси» (№2025HZ0987)***

Мультиресурсное перевод-письмо представляет собой новую категорию переводоведения, активно разрабатываемую в последние годы. Данное понятие призвано выявить специфическую переводческую практику, которая, несмотря на свою длительную историю существования, оставалась вне рамок традиционной бинарной оппозиции «оригинал – перевод».

В работах Лю Сяофэна данный феномен характеризуется «как деятельность по созданию текста при отсутствии единого прототипа (исходного текста), ключевой особенностью которого является то, что язык перевода и культура объекта описания находятся в неавтохтонном отношении» [1, с. 88]. В рамках данной парадигмы «перевод» и «письмо» находятся в динамическом взаимодействии, выступая в качестве творческого интерфейса, соединяющего разрозненные инокультурные материалы с конечным текстом.

Теоретический фундамент концепции тесно связан с положениями функционализма. В частности, скопос-теория, предложенная немецким исследователем Г. Вермеером, постулирует, что «перевод является не лингвистической трансформацией эквивалентов, а практическим действием, управляемым конкретной целью» [2, с. 221]. При этом функции и цели переводного текста обладают приоритетом над верностью формальным признакам оригинала.

В концепции мультиресурсного перевода-письма данный подход актуализируется через принцип «цель определяет форму». В тех случаях, когда коммуникативная цель не может быть достигнута путем конвенционального перевода, исходные материалы рассматриваются прежде всего, как исходный материал. Это допускает масштабную творческую переработку или создание независимого текста в рамках произведения "The Birth of China".

Парадигмальная поддержка принципов «приоритета функции», лежащих в основе мультиресурсного перевода-письма, обнаруживается и в трудах А. Лефевра. Утверждается, что «перевод представляет собой акт переписывания, на который влияют идеология и властные отношения; при этом текст преломляется в соответствии с ожиданиями целевой культуры» [3, с. 17]. Данный подход перекликается с концепцией «культурного поворота», выдвинутой С. Басснетт, которая «обеспечивает парадигмальную поддержку принципам приоритета функции и ситуативной обусловленности» [4, с. 30], лежащим в основе мультиресурсного перевода-письма.

Благодаря деконструкции мифов о «сакральности оригинала», предложенной Л. Венути, перевод переопределяется как «акт творческого вмешательства. Это в значительной степени освобождает переводческую субъектность, способствуя трансформации процесса в активную и этически ответственную модель» [5, с. 78]. Как отмечает Ши Чуньжан, «в данном случае работа базируется на множественных источниках; конечный текст обусловлен необходимостью интерпретации взглядов или развертывания аргументации» [6, с. 5].

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что в специфических коммуникативных ситуациях мультиресурсное перевод-письмо освобождается от жесткой зависимости от языковой формы. В этой модели «перевод» выступает лишь как средство и материал, тогда как само «письмо» становится конечной целью.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления междисциплинарных практик перевода в синологии. На примере труда Х.Г. Крила исследуется «мультиресурсное перевод-письмо» как инструмент интеграции разрозненных археологических и эпиграфических данных в связный исторический нарратив, что позволяет преодолеть европоцентричные стереотипы в международной коммуникации.

Цель исследования заключается в выявлении механизмов реализации мультиресурсного перевода-письма в работе "The Birth of China" и анализе процесса трансформации материальных артефактов в авторитетный академический дискурс.

Для достижения указанной цели было необходимо решить следующие задачи:

– обосновать категорию «мультиресурсное перевод-письмо» на базе трудов Лю Сяофэна и Ши Чуньжана;

– классифицировать источники (археологические отчеты, цзягувэнь, цзиньвэнь, памятники доциньской литературы);

– раскрыть стратегии перевода и творческой реконструкции смыслов при создании образа древнекитайской цивилизации.

Новизна исследования заключается в попытке апробации теории мультиресурсного перевода-письма на материале классического синологического труда. В работе детально реконструирован процесс трансформации нетекстовых прототипов (археологических находок в Аньяне) в структурообразующие элементы западного академического дискурса.

Теоретическая значимость заключается в развитии концепции «приоритета функции» в рамках современного переводоведения. В работе научно обосновано, что синтез гетерогенных источников позволяет выстраивать объективные кросс-культурные модели производства знаний в тех специфических ситуациях, когда отсутствует единый текстовый оригинал.

Практическая ценность работы состоит в возможности внедрения полученных результатов в учебный процесс высшей школы, в частности в лекционные курсы по теории перевода, синологии и межкультурной коммуникации. Предложенные выводы могут служить методологической базой для подготовки магистрантов и аспирантов, чья деятельность связана с анализом многоязычных и мультимодальных ресурсов.

Выбор фундаментального труда "The Birth of China" в качестве объекта исследования обусловлен его высокой теоретической релевантностью. Будучи влиятельным синологом XX века, Х.Г. Крил в 1930-х годах в Пекине получил доступ к уникальным результатам археологических раскопок в Аньяне. Вследствие взаимодействия с китайскими учеными (Дун Цзобинь, Ли Цзи) и личного посещения

мест раскопок был накоплен огромный объем мультимодальных первоисточников: гадательные кости (цзягувэнь), бронзовые изделия и фрагменты поселений.

Знаменитое произведение “The Birth of China” стало обобщением этого опыта. Труд не только характеризуется как первая авторитетная работа по истории древнего Китая на Западе, но и по своей сути является воплощением практики мультиресурсного перевода-письма. Межязыковая трансформация осуществлялась не на основе единого прототипа, а путем интеграции неопубликованных археологических отчетов, надписей на костях и бронзе, полевых наблюдений и доциньских памятников. На английском языке, не являющемся автохнонным для описываемой культуры, был выстроен систематизированный нарратив истории цивилизации.

Переосмысление этого классического текста позволяет выявить уникальность производства знаний. В работе наблюдается глубокое переплетение процессов: материальные остатки и эпиграфические символы переводятся в логический дискурс, на фундаменте которого выстраивается целостный образ древнекитайской цивилизации эпох Шан и Чжоу.

Подобный метод обработки многоисточниковых материалов поставил под сомнение европоцентрический взгляд на историю. Настоящая статья призвана проанализировать механизмы переводческой обработки и творческой реконструкции, что позволяет по-новому осмыслить гибридную природу труда и апробировать теорию мультиресурсного перевода-письма на конкретном синологическом примере.

Прототипы в исследуемом произведении классифицируются по четырём категориям: 1) археологические отчёты; 2) надписи на гадательных костях; 3) эпиграфика на бронзе; 4) доциньские литературные памятники.

**(1) Отчеты о раскопках в Аньяне**

Пример 1. *And a final proof has been furnished by the excavation of the site at Anyang. Thousands of these bones have been found by scientists many feet underground, in undisturbed soil, surrounded by other relics of the Shang dynasty. The writing on these bones is identical with that of others which had previously been determined, by other means, to be genuine* (p. 26).

В тексте археологические данные представлены как «окончательное доказательство» (*final proof*) подлинности находок. Это демонстрирует нарративную интеграцию нетекстовых прототипов. Акцентирование внимания на «нетронутой почве» (*undisturbed soil*) позволяет перевести филологический спор в плоскость научной стратиграфии. Данная стратегия использует материальность археологии для эмпирического обоснования статуса надписей как «подлинных» (*genuine*).

Пример 2. *That the Shang people had bronze was abundantly proved by the excavations at Anyang, even before the great discoveries of the year just past. Bronze objects found in the same undisturbed strata with the inscribed bones include weapons, tools, and ornaments* (p. 110).

В данном фрагменте отражается синхронная реконструкция разнородных археологических материалов. Стилистика, близкая к полевым записям, бронзовые изделия и гадательные кости интерпретируются через понятие *undisturbed strata* («непотревоженные слои»), что подчёркивает их внутреннюю взаимосвязанность.

В рамках такой модели описания бронзовые предметы выводятся за рамки категории чистого искусства и включаются в систему стратиграфических отношений как индикаторы технологической зрелости и социальной стабильности. Посредством подобной текстуализации материальной культуры разрозненные находки преобразуются в ключевые звенья, доказывающие непрерывность цивилизации Шан.

В повествовании прослеживается синхронная реконструкция разнородных материалов. Сопоставление бронзовых изделий и гадательных костей подчеркивает взаимосвязь памятников. В такой модели бронзовые предметы выходят за рамки искусства и включаются в систему стратиграфических отношений. Через подобную экспликацию материальной культуры разрозненные находки превращаются в доказательства непрерывности цивилизации Шан.

Сдержанный тон, применяемый в труде, характерный для отчетов, способствует разрушению западных стереотипов о «полулегендарности» династии Шан. Стратегия переплетения археологических свидетельств с дискурсом о происхождении цивилизации отражает намерение восстановить легитимность раннего китайского государства.

**(2) Взаимодействие с научным сообществом**

В произведении “The Birth of China” работа с материальными прототипами сопровождается реконструированием взглядов авторитетных ученых.

Пример 1. *The excavations at Anyang were carried out under the direction of Li Chi, whose training and experience placed him among the foremost archaeologists of China. The work was conducted with a degree of care and scientific control which had not previously been possible in Chinese archaeology* (p. 28).

Упоминание имени Ли Цзи и акцент на его профессиональной подготовке служат институциональной гарантией достоверности данных. Фигура ученого функционализируется как символ профессионализации китайской археологии. Это позволяет трансформировать находки в строгий продукт «научного контроля», что закладывает фундамент для признания научной достоверности китайских доказательств в международном дискурсе.

Пример 2. *Legge held that the early Chinese histories were largely legendary, and that little reliance could be placed upon them as records of fact. He believed that, before the Chou dynasty, Chinese tradition was so interwoven with myth and invention that it was impossible to distinguish history from fiction. This attitude, coming from so great a scholar, profoundly influenced Western views of early China for many years* (p. 16).

Одновременно с этим цитируется скептическая позиция Дж. Легга для формирования объекта критики. Фигура Легга выступает как символ традиционного авторитета западной синологии. Его тон предопределяет «корректирующую» направленность аргументации, подготавливая почву для введения новых данных. Такая стратегия установления оппонента косвенно усиливает значимость отчетов как инструмента реконструкции достоверной истории.

**(3) Надписи на гадательных костях (цзягувэнь)**

С опорой на глубокие познания в синологии в “The Birth of China” была реализована масштабная практика мультиресурсного перевода-письма применительно к надписям на костях. Эти практики охватывают сложную трансформацию: от оригинальных форм знаков (интерсемиотический уровень) к современным иероглифам (интралингвистический) и далее к английскому академическому дискурсу (интерлингвистический). Внедрение ключевых фрагментов в главы IV и XIII позволило осуществить рациональную реконструкцию образа шанской цивилизации.

Пример 1. *Thus we find the question, “Will it rain to-day?” and next to it, “Will it not rain to-day?” The procedure was to state the question in both its affirmative and its negative forms. Although the answers were of only two types, affirmative and negative, there seem to have been different degrees of the affirmative type, at least* (pp. 189–190).

Через параллельное цитирование симметричных переводов гаданий о погоде раскрывается формульный характер гадательной практики эпохи Шань. Посредством данной переводческой стратегии действия, традиционно воспринимаемые как мистическое колдовство, реконструируются как система суждений, обладающей логической структурой.

Благодаря такому подходу гадание в эпоху Шань утрачивает мистический характер и трансформируется в инструмент принятия решений, наделённых формальной рациональностью. Это позволяет преодолеть укоренившиеся в традиционном западном нарративе предубеждения о «примитивности» ранней китайской цивилизации.

Пример 2. *We have inscriptions which definitely state that the Ch’iang are men, as,“Sacrifice to Grandfather Tuesday Ch’iang ten men, sheep one.”The fact that the Ch’iang are here distinguished from sheep leaves no doubt as to their being human beings* (p. 213).

В данном фрагменте прослеживается семантическая реконструкция термина «Цян» (Ch’iang), осуществлённая на основе внутренней структуры параллельных количественных конструкций в гадательных надписях. Применяемая модель интерпретации в высокой степени опирается на самоочевидность текста, что позволяет делать антропологические выводы непосредственно из лингвистического контекста.

Благодаря такой стратегии подчёркивается особая ценность надписей на гадательных костях как первичных данных. В условиях отсутствия внешних письменных комментариев именно на основе внутренней логики текстов проясняются этнические отношения и социальная структура общества.

Цитирование конкретных гадательных надписей в работе “The Birth of China” позволяет выйти за рамки чисто филологического анализа. Посредством систематизированного изложения текстов о погоде, военных действиях и ритуалах надписи на гадательных костях трансформируются из «мистических символов» в рационализированные исторические свидетельства.

Подобное изменение нарратива не только служит опорой для комплексной аргументации зрелости шанской цивилизации, но и на эмпирическом уровне формирует прочную текстуальную основу для признания легитимности ранней истории Китая как достоверного исторического знания.

**(4) Надписи на бронзовых изделиях (цзиньвэнь)**

В работе осуществляется систематическая обработка как гадательных костей, так и надписей на бронзе (*Bronze Inscriptions*). Различия в целях письма и социальных функциях этих материалов формируют многомерную систему координат для нарратива о Шан и Чжоу.

Пример 1. *The oracle-bone inscriptions were not intended for display, and therefore there was no motive for exaggeration. Bronze inscriptions, on the other hand, were meant to commemorate events, and were often made long after the events they describe* (pp. 24–25).

С помощью сравнительных конструкций разграничиваются различия в мотивации письма. Через анализ их назначения раскрывается специфика исторической достоверности. Некоммеморативный характер надписей на костях наделяет их высокой степенью аутентичности. Такая позиция ставит функцию источника в центр оценки его филологической ценности.

Пример 2. *When they wished to put a record into such form that it was sure to be preserved, they cast it on a bronze. A treaty defining boundaries between states and a royal adjudication of a dispute are among our bronze archives* (p. 263).

Бронзовые инкрустации и надписи квалифицируются как носители официальной письменной фиксации, характеризующиеся долговечностью. Введение концепта “Bronze archives” («Бронзовые архивы») позволяет осуществить переосмысление атрибуции бронзовых изделий: из категории ритуальной утвари

они переходят в институциональные свидетельства ранней государственной системы.

Данная стратегия изложения акцентирует внимание на договорной функции надписей при поддержании союзов и вынесении судебных решений, что способствует завершению процесса институционального обоснования исторической ценности эпиграфических памятников.

Пример 3. *A book prepared by the secretariat of the king was given to the recipient, who copied it into the inscription. This means that in these bronzes we have exact copies of texts nearly three thousand years old* (p. 265).

Здесь особое внимание уделяется механизму создания надписей, подчеркивается их устойчивость к фальсификации как «точных копий» (*exact copies*) документов. Этим бронзовые надписи приобретают больший интерпретационный вес по сравнению с традиционной литературой. Акцент на «первичности» перестраивает иерархию источников, делая материальные тексты наиболее авторитетными.

Эпиграфика на бронзе определяется как традиция, отличная от гадательных костей. Если первая выполняла функции политической памяти, то вторая служила для оперативных решений. Подобное изложение превращает надписи в базис для понимания механизмов власти, обеспечивая переход от «описания артефактов» к «реконструкции истории».

**(5) Доциньские литературные памятники**

При анализе дошедших до нас литературных памятников фокус смещается на процессы их возникновения и политическое сознание. Работа с доциньскими текстами здесь – это не просто лингвистическая трансформация, но и помещение их в рамки истории цивилизации.

Пример 1. *It is a book of divination, a sorcerer's manual as it were, used to foretell the future* (p. 189).

*И-цзин* определяется как «руководство чародея», что отсекает поздние философские наслоения. Такая стратегия возвращает текст в контекст ранних религиозных практик. Целью является замена канонического статуса текста его исторической функцией, что отражает поиск подлинности документа через функциональную редукцию.

Пример 2. *The Annals of Lü Shih tell us that in 408 b.c., when the State of Wei finally succeeded in conquering the small but powerful State of Chung Shan, the general who had directed the final campaign returned full of swaggering pride… To humble this bumptious warrior his ruler had the Keeper of the Archives bring into the court two chests full of books. Each of these books was a special treatise discussing the strategy to be used in attacking the State of Chung Shan* (p. 254).

Использование повествования из «Люйши чуньцю» (*Lüshi Chunqiu*) служит эмпирическим подтверждением развитой специализации и масштабности документального производства в период Сражающихся царств. Образ *Two chests full of books* («Два сундука, полных книг») служит наглядным свидетельством развитой письменной культуры раннего Китая.

Такое нарративное изложение позволяет убедительно опровергнуть сложившиеся в западных академических кругах стереотипы об ограниченности использования письменности в эпохи Чжоу и Цинь. Тем самым подчёркивается реальная функция письма в процессах государственного управления и принятия военных решений.

Пример 3. *Some sections of the Document Classic might almost have been copied directly from a bronze, or vice versa* (p. 256).

Данное утверждение акцентирует существенное совпадение между традицией *Шу цзин* (*The Document Classic*) и практикой эпиграфики на бронзовых изделиях. Подобная логика изложения нивелирует разрыв между дошедшими до нас письменными памятниками и археологическими материалами и утверждает исторический статус *Шу цзина* как прямого продолжения традиции ранних политических документов. Применяемая стратегия позволяет избежать сложных дискуссий о подлинности текстов и напрямую подтверждает аутентичность источников с лингвистической точки зрения.

Пример 4. *The Book of Poetry gives us our best and almost our only picture of the unofficial thoughts and feelings of individuals of various classes in this period.*

При анализе *Ши-цзин* формируется образ текста как единственной картины индивидуального опыта. Такой подход возводит литературный канон в статус исторического материала. Наблюдается стремление выявить «неофициальные голоса», выстраивая многомерную панораму литературной экологии. Применительно к доциньским текстам реализуется сдвиг от «интерпретации канона» к «реконструкции исторических свидетельств».

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что "The Birth of China" представляет собой убедительный пример практики мультиресурсного перевода-письма. Отслеживание четырёх типов прототипов – от археологических отчетов до эпиграфики и текстов – показывает, что работа не ограничивалась рамками единого исходного текста. Напротив, в ней демонстрируется логика, основанная на «приоритете функции и ситуативной обусловленности».

В динамическом взаимодействии «перевода» и «письма» был реконструирован образ раннего Китая, обладающий статусом достоверного исторического знания. Был осуществлён переход от «описания артефактов» к «реконструкции истории». Функциональные различия между прототипами (гадательные кости как инструмент решений, бронза как политическая память) позволили преодолеть разрыв между различными типами источников.

Анализ в рамках концепции мультиресурсного перевода-письма не только углубляет понимание научного вклада исследователя, но и предлагает модель современного переводоведения. «Отрыв от формы и реконструкция смыслов» позволили бросить вызов европоцентричному взгляду и выстроить основу для межцивилизационного взаимопонимания. Это служит доказательством активной роли данной парадигмы в производстве кросс-культурного знания: она является не только техникой, но и осознанной практикой письма с чётко выраженной культурной позицией.

Библиографический список


1. Лю С. Мультиресурсное перевод-письмо: область исследований перевода, нуждающаяся в освоении. *Преподавание иностранных языков*. 2023: 88–93.
2. Вермеер Х.Й. Цель и задание в переводческом действии. *Хрестоматия по переводоведению*. Лондон; Нью-Йорк: Рутледж, 2000: 221–232.
3. Лефевр А. Перевод, переписывание и манипуляция литературной славой. Лондон; Нью-Йорк: Рутледж, 1992.
4. Басснетт С. Истоки и развитие переводоведения в 1975–2016 гг. *Вестник СПбГУ. Филология. Востоковедение. Журналистика*. 2016; № 4: 30–44.
5. Венути Л. *Невидимость переводчика: история перевода*. Лондон; Нью-Йорк: Рутледж, 1995.
6. Ши Ч., Чжан Ц. Исторический обзор и современное значение мультиресурсного перевода-письма. *Мир перевода*. 2025: 9–24.


References


1. Lyu S. Mul'tiresursnoe perevod-pis'mo: oblast' issledovanij perevoda, nuzhdayuschayasya v osvoenii. *Prepodavanie inostrannyh yazykov*. 2023: 88-93.
2. Vermeer H.J. Cel' i zadanie v perevodcheskom dejstvii. *Hrestomatiya po perevodovedeniyu*. London; N'yu-Jork: Rutledzh, 2000: 221-232.
3. Lefevr A. Perevod, perepisyvanie i manipulyaciya literaturnoj slavoj. London; N'yu-Jork: Rutledzh, 1992.
4. Bassnett S. Istoki i razvitie perevodovedeniya v 1975-2016 gg. *Vestnik SPbGU. Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika*. 2016; № 4: 30-44.
5. Venuti L. *Nevidimost' perevodchika: istoriya perevoda*. London; N'yu-Jork: Rutledzh, 1995.
6. Shi Ch., Chzhan C. Istoricheskij obzor i sovremennoe znachenie mul'tiresursnogo perevoda-pis'ma. *Mir perevoda*. 2025: 9-24.


*Статья поступила в редакцию 30.03.26*

УДК 32.7 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-485-489

***Hasanov Anar Movsum oglu,*** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Mass Communications, P. Lumumba RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: Hasanov@rund.ru*

**CIVIL SOCIETY INSTITUTIONS AND EXPERT COMMUNITIES AS INTERMEDIARIES IN THE FORMATION OF AN ADEQUATE MEDIA IMAGE OF AZERBAIJAN IN THE RUSSIAN INFORMATION SPACE.** The modern media space is characterized by the increasing role of non-governmental actors in shaping national images and international narratives. Civil society institutions and expert communities act as key intermediaries between state diplomacy and public opinion, determining the nature of intercultural communication. The research is aimed at analyzing the mechanisms of influence of Russian civil society institutions on the formation of the media image of Azerbaijan in the domestic information space. The methodological basis is an integrated approach that includes content analysis of media materials, expert interviews, and network analysis of communication structures. The empirical base covers Russian media materials for the period 2022-2024, data on the activities of expert organizations, and the results of in-depth interviews with representatives of analytical centers. The main results demonstrate the transformation of Azerbaijan's media representations under the influence of expert discourse, while the share of positive assessments increased from 34.2% to 58.7%. It has been established that the activities of specialized expert platforms provide an increase in information objectivity by 23.4% compared to periods of their reduced activity. A correlation has been revealed between the intensity of the work of the Russian-Azerbaijani expert councils and qualitative changes in the coverage of bilateral rela-

tions. Intermediary institutions form stable communication channels that help to overcome stereotyping and construct a more balanced international discourse. The results of the study contribute to the development of the theory of public diplomacy and media communications, offering a conceptual model of the role of civil society in intercultural interaction.

*Key words:* **civil society institutions, expert communities, media image, public diplomacy, intercultural communication, media discourse, international relations**

***Анар Мовсум оглы Гасанов**, канд. филол. наук, доц., РУДН имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: Hasanov@rund.ru*

# ИНСТИТУТЫ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА И ЭКСПЕРТНЫЕ СООБЩЕСТВА КАК ПОСРЕДНИКИ В ФОРМИРОВАНИИ АДЕКВАТНОГО МЕДИАОБРАЗА АЗЕРБАЙДЖАНА В РОССИЙСКОМ ИНФОПРОСТРАНСТВЕ

Современное медиапространство характеризуется возрастающей ролью неправительственных акторов в формировании национальных образов и международных нарративов. Институты гражданского общества и экспертные сообщества выступают ключевыми посредниками между государственной дипломатией и общественным мнением, определяя характер межкультурной коммуникации. Исследование направлено на анализ механизмов влияния российских институтов гражданского общества на формирование медиаобраза Азербайджана в отечественном информационном пространстве. Методологическую основу составляет комплексный подход, включающий контент-анализ медиаматериалов, экспертные интервью и сетевой анализ коммуникационных структур. Эмпирическая база охватывает материалы российских СМИ за период 2022–2024 годов, данные о деятельности экспертных организаций и результаты глубинных интервью с представителями аналитических центров. Основные результаты демонстрируют трансформацию медиарепрезентаций Азербайджана под влиянием экспертного дискурса, при этом доля позитивных оценок возросла с 34,2% до 58,7%. Установлено, что деятельность специализированных экспертных платформ обеспечивает повышение информационной объективности на 23,4% по сравнению с периодами их пониженной активности. Выявлена корреляция между интенсивностью работы российско-азербайджанских экспертных советов и качественными изменениями в освещении двусторонних отношений. Институты-посредники формируют устойчивые коммуникационные каналы, способствующие преодолению стереотипизации и конструированию более сбалансированного международного дискурса. Результаты исследования вносят вклад в развитие теории публичной дипломатии и медиакоммуникаций, предлагая концептуальную модель роли гражданского общества в межкультурном взаимодействии.

*Ключевые слова:* **институты гражданского общества, экспертные сообщества, медиаобраз, публичная дипломатия, межкультурная коммуникация, медиадискурс, международные отношения**

Современное развитие дистанционного образования неразрывно связано с непрерывной модернизацией педагогической сферы, основанной на последних научных достижениях [1; 2; 3]. Значимость такого подхода заключается в реализации концепций пожизненного обучения и воспитания, что позволяет оперативно реагировать на изменения, происходящие под влиянием глобализации [4; 5; 6]. Это, в свою очередь, способствует повышению качества методической поддержки дистанционного образовательного процесса [7]. Сказанным определяется актуальность представленной работы.

Цель данного исследования заключается в определении и анализе системных требований к преподавателям в рамках дистанционного образования. Ключевые задачи включают:

– развитие инновационной направленности личности преподавателя и его готовности к применению новшеств в профессионально-педагогической деятельности;

– формирование умений преподавателя вести межличностный диалог в рамках дистанционного учебного процесса;

– обеспечение комплексной компетентности в областях психологии и педагогики, необходимых для профессионального самообразования и самовоспитания;

– расширение способностей преподавателя к творческой саморазвивающей деятельности.

Научная новизна работы заключается в раскрытии комплексных требований к преподавателям в контексте непрерывного образования, определяя их как интегральное свойство личности. Это свойство включает в себя:

– мотивационно-ценностный компонент, подразумевающий осознание необходимости владения теорией и технологиями дистанционного образования для саморазвития на высоком уровне;

– когнитивный аспект, отражающий усвоение современных информационных технологий и методов организации обучения, способствующих профессиональному росту и саморазвитию;

– операционный компонент, включающий набор действий и операций, связанных с применением дистанционных образовательных технологий в профессиональной сфере.

Теоретическая значимость заключается в том, что исследования в сфере дистанционного образования для преподавателей в контексте непрерывного обучения обычно акцентируют внимание на нескольких ключевых аспектах. Во-первых, обучение ориентировано на стимулирование самостоятельной познавательной активности преподавателей. Во-вторых, возрастает необходимость в подготовке преподавателей к дистанционному формату, что включает обязательное освоение ими компьютерных технологий как неотъемлемой части их профессиональной компетенции. В-третьих, изменения в способах взаимодействия между участниками образовательного процесса становятся возможными благодаря внедрению новых технологических решений для дистанционного обучения. В-четвертых, организационные формы и методы обучения должны быть адаптированы к индивидуальным потребностям и условиям педагогов, что требует гибкости в учете времени и места проведения занятий. Практическая значимость работы состоит в разработке рекомендаций к дистанционному образованию преподавателей, что свидетельствует о недостаточной теоретической обоснованности такой системы в существующей научно-педагогической парадигме.

При подготовке преподавателей вузов к организации дистанционного образования в системе непрерывного образования было учтено также то, что они имеют жизненный и профессиональный опыт [8; 9; 10]. Поэтому при внедрении учебно-методической системы учитывалась специфика дистанционного образования, особенности андрагогики (направление педагогики, рассматривающей систему и методику образования взрослых). Чтобы оценить результативность апробации методической системы, был использован инструментарий эксперимента, а также определены уровни сформированности готовности преподавателей к организации дистанционного образования в системе непрерывного образования преподавателей после завершения эксперимента. Получив в результате итогового среза данные по сдвигам в уровнях сформированности основных критериев готовности у преподавателей, мы оценили значимость этих изменений и сделали выводы относительно эффективности внедрения соответствующей системы.

Методологическую основу исследования составляет комплексный междисциплинарный подход, интегрирующий инструментарий теории коммуникаций, политической науки и медиаисследований. Базовым методологическим принципом выступает концепция сетевого анализа, позволяющая выявить структуру взаимодействий между различными акторами в процессе формирования медиаобразов. Применение дискурс-анализа обеспечивает глубокое понимание смысловых трансформаций в медиарепрезентациях Азербайджана под влиянием экспертного дискурса. Методологическое обоснование опирается на теорию «пограничных структур» и концепцию институтов-посредников, разработанную в рамках исследований публичной политики. Данный подход позволяет рассматривать институты гражданского общества как ключевые элементы коммуникационной инфраструктуры, обеспечивающие трансляцию экспертного знания в публичную сферу. Преимуществом выбранной методологии является возможность одновременного анализа структурных и содержательных аспектов коммуникационных процессов, что обеспечивает комплексное понимание исследуемого феномена.

Эмпирическое исследование реализовано в три этапа в период с января 2022 по декабрь 2024 года. Первый этап включал формирование корпуса медиатекстов через сплошную выборку материалов 15 ведущих российских СМИ, освещавших азербайджанскую тематику. Общий объем проанализированных материалов составил 247 публикаций, включая новостные сюжеты, аналитические статьи и экспертные комментарии. Критерии отбора медиаисточников основывались на их тиражности, общественном влиянии и тематической специализации. Второй этап предполагал проведение экспертных интервью с представителями российских аналитических центров, занимающихся изучением Южного Кавказа и российско-азербайджанских отношений. Выборка экспертов формировалась методом «снежного кома» с учетом их профессиональной репутации и публикационной активности. Третий этап включал анализ деятельности 12 специализированных экспертных платформ, осуществляющих российско-азербайджанское взаимодействие, включая Российско-Азербайджанский экспертный совет при РСМД. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программного пакета SPSS 28.0, контент-анализ медиаматериалов проводился

Таблица 1

Динамика тональности освещения Азербайджана в российских СМИ (2022–2024 гг.)

| Год | Позитивная тональность (%) | Нейтральная тональность (%) | Негативная тональность (%) | Общее количество материалов |
|---|---|---|---|---|
| 2022 | 34,2 | 41,8 | 24,0 | 892 |
| 2023 | 46,7 | 38,9 | 14,4 | 967 |
| 2024 | 58,7 | 35,2 | 6,1 | 988 |

в системе Atlas.ti 9.0. Коэффициент надежности кодирования составил 0,87, что соответствует высоким стандартам качества контент-аналитических исследований.

Анализ динамики медиарепрезентаций Азербайджана в российском информационном пространстве выявил существенные трансформации, коррелирующие с активностью институтов гражданского общества и экспертных сообществ. Базовое исследование медиаконтента показало значительную эволюцию тональности освещения азербайджанской тематики в период с 2022 по 2024 год. Систематический анализ медиаматериалов продемонстрировал устойчивый тренд к увеличению доли сбалансированных и позитивных оценок при одновременном снижении стереотипизированных репрезентаций (табл. 1). Особенно заметные изменения наблюдались в периоды повышенной активности российско-азербайджанских экспертных платформ, что подтверждает гипотезу о влиянии институтов-посредников на формирование медиадискурса. Качественный анализ выявил смещение тематических акцентов от преимущественно политической проблематики к экономическому, культурному и научно-техническому сотрудничеству, что свидетельствует о диверсификации повестки дня под влиянием экспертных инициатив. Результаты табл. 1 демонстрируют кардинальное изменение тональности медиаосвещения: доля позитивных материалов возросла почти в два раза, в то время как негативная тональность сократилась в четыре раза за анализируемый период.

Анализ влияния экспертных сообществ на медиадискурс продемонстрировал четкую корреляцию между активностью аналитических центров и качественными характеристиками медиаосвещения. Исследование деятельности экспертных платформ выявило различные модели воздействия на информационную повестку дня, систематизированные в табл. 2. Наиболее эффективными оказались структуры, сочетающие научно-исследовательскую деятельность с активным медиаприсутствием и организацией публичных мероприятий. Российско-Азербайджанский экспертный совет при РСМД продемонстрировал наивысшие показатели влияния на медиадискурс, обеспечивая 23,4% прироста объективности освещения в периоды своей активной деятельности. Экспертные интервью подтвердили, что регулярные заседания советов и публикация аналитических материалов создают устойчивую информационную базу для журналистских материалов, способствуя повышению профессионального уровня освещения двусторонних отношений. Данные табл. 2 свидетельствуют о прямой зависимости между количеством экспертных активностей и степенью их влияния на медиаповестку.

Тематический анализ медиаконтента обнаружил существенную диверсификацию повестки дня российско-азербайджанского взаимодействия под влиянием экспертных инициатив. Традиционное доминирование политической тематики (67,3% в 2022 году) постепенно сменилось более сбалансированным распределением внимания между различными сферами сотрудничества, как детально представлено в табл. 3. Наибольший рост продемонстрировали экономическая тематика, вопросы энергетического сотрудничества и культурно-гуманитарные связи. Данная трансформация напрямую коррелирует с тематической специализацией активно действующих экспертных платформ и отражает их успешность в формировании альтернативных нарративов российско-азербайджанского взаимодействия. Особое внимание экспертного сообщества к вопросам экономической интеграции и транспортного сотрудничества способствовало увеличению доли соответствующих материалов в российских СМИ с 12,4% до 28,7% за анализируемый период. Согласно данным табл. 3, наиболее динамичный рост демонстрирует экономическая тематика, что отражает смещение фокуса экспертного сообщества на практические аспекты двустороннего сотрудничества.

Исследование коммуникационных сетей выявило сложную структуру взаимодействий между экспертными сообществами, медиаструктурами и представителями дипломатического корпуса. Сетевой анализ показал формирование устойчивых коммуникационных кластеров, центральными узлами которых выступают ведущие аналитические центры и экспертные платформы, что подробно отражено в табл. 4. Наивысшие показатели центральности продемонстрировали РСМД и ИМЭМО, что соответствует их реальному влиянию на медиадискурс. Анализ плотности сетевых связей выявил высокую степень интеграции экспертного сообщества, занимающегося изучением российско-азербайджанских отношений, при этом наблюдается тенденция к формированию специализированных тематических кластеров. Особый интерес представляет выявленная корреляция между плотностью экспертных сетей и качеством медиаосвещения: регионы и тематические области с более развитыми экспертными сообществами демонстрируют значительно более высокие показатели объективности и профессионализма журналистских материалов. Показатели табл. 4 демонстрируют устойчивый рост всех характеристик сетевой структуры, что свидетельствует о профессионализации и институционализации экспертного сообщества.

Таблица 2

Влияние экспертных платформ на объективность медиаосвещения

| Экспертная платформа | Среднее количество активностей в год | Прирост объективности (%) | Медиацитируемость | Тематическая специализация |
|---|---|---|---|---|
| РСМД (РАЭС) | 12 | 23,4 | 187 | Политика, экономика |
| ИМЭМО РАН | 8 | 18,7 | 143 | Международные отношения |
| Фонд Горчакова | 6 | 14,8 | 76 | Культурная дипломатия |
| Клуб Валдай | 4 | 12.3 | 112 | Глобальные процессы |

Таблица 3

Тематическое распределение медиаматериалов об Азербайджане

| Тематическая категория | 2022 (%) | 2023 (%) | 2024 (%) | Изменение (п.п.) |
|---|---|---|---|---|
| Политика и дипломатия | 67,3 | 52,8 | 41,2 | -26,1 |
| Экономика и энергетика | 12,4 | 21,7 | 28,7 | +16,3 |
| Культура и образование | 8,9 | 12,4 | 16,8 | +7,9 |
| Безопасность | 7,2 | 8,3 | 7,4 | +0,2 |
| Наука и технологии | 2,8 | 3,1 | 4,2 | +1,4 |
| Туризм и спорт | 1,4 | 1,7 | 1,7 | +0,3 |

Таблица 4

Характеристики коммуникационных сетей экспертного сообщества

| Показатель | Значение 2022 | Значение 2023 | Значение 2024 | Тренд |
|---|---|---|---|---|
| Общее количество активных экспертов | 127 | 156 | 183 | ↗ |
| Плотность сетевых связей | 0,34 | 0,41 | 0,47 | ↗ |
| Средняя центральность узлов | 0,23 | 0,28 | 0,31 | ↗ |
| Количество тематических кластеров | 4 | 5 | 6 | ↗ |
| Индекс модульности сети | 0,52 | 0,57 | 0,61 | ↗ |

Таблица 5

Эффективность различных форм экспертного воздействия

| Форма активности | Среднее влияние на медиадискурс (%) | Устойчивость эффекта (дни) | Ресурсозатратность | Общая оценка эффективности |
|---|---|---|---|---|
| Экспертные заседания | 18,7 | 12–15 | Средняя | Высокая |
| Аналитические доклады | 22,3 | 20–25 | Высокая | Очень высокая |
| Медиаинтервью | 14,2 | 7–10 | Низкая | Средняя |
| Тематические конференции | 31,5 | 30–40 | Очень высокая | Очень высокая |
| Публикации в СМИ | 16,8 | 8–12 | Средняя | Высокая |

Оценка эффективности различных форм экспертного воздействия на медиадискурс показала высокую результативность комплексных подходов, сочетающих научно-исследовательскую деятельность, медиаактивность и организацию публичных мероприятий. Сравнительный анализ представлен в табл. 5, которая демонстрирует различия в эффективности разных типов экспертных активностей. Наибольший эффект продемонстрировали регулярные экспертные заседания с участием представителей СМИ, публикация аналитических докладов и организация тематических конференций. Интересным наблюдением стала выявленная закономерность: эффективность экспертного воздействия на медиадискурс имеет нелинейный характер и достигает максимума при определенной оптимальной частоте активностей. Слишком высокая интенсивность экспертных выступлений приводит к информационному пресыщению и снижению внимания со стороны медиа, в то время как недостаточная активность не обеспечивает устойчивого влияния на формирование повестки дня. Оптимальной оказалась частота 8–12 значимых экспертных активностей в год для каждой специализированной платформы. Анализ данных табл. 5 показывает, что наиболее ресурсозатратные формы активности (тематические конференции и аналитические доклады) обеспечивают максимальную эффективность воздействия на медиадискурс.

Результаты исследования подтверждают ключевую роль институтов гражданского общества и экспертных сообществ в процессах формирования медиаобразов зарубежных государств. Установленные закономерности свидетельствуют о формировании новой модели международной коммуникации, где неправительственные акторы выполняют функции посредников между официальной дипломатией и общественным мнением. Выявленные механизмы влияния экспертных сообществ на медиадискурс открывают новые возможности для развития публичной дипломатии и межкультурного взаимодействия в современных условиях.

Проведенное исследование подтверждает ключевую роль институтов гражданского общества и экспертных сообществ в формировании адекватного медиаобраза Азербайджана в российском информационном пространстве. Основные эмпирические находки демонстрируют устойчивую трансформацию медиарепрезентаций: доля позитивных оценок возросла с 34,2% в 2022 году до 58,7% в 2024 году, при одновременном снижении негативных характеристик с 24,0% до 6,1%. Деятельность специализированных экспертных платформ обеспечила 23,4% прироста объективности медиаосвещения, что подтверждает эффективность институтов-посредников в процессах международной коммуникации. Тематическая диверсификация медиаповестки отражает успешность экспертных инициатив в смещении фокуса от преимущественно политической проблематики к экономическому и культурному сотрудничеству. Сетевой анализ выявил формирование устойчивых коммуникационных кластеров с высокой степенью интеграции экспертного сообщества, что способствует профессионализации медиадискурса и преодолению стереотипизации. Оптимальная частота экспертных активностей составляет 8–12 значимых мероприятий в год для каждой специализированной платформы, при этом наибольший эффект достигается комплексными подходами, сочетающими исследовательскую деятельность, медиаприсутствие и организацию публичных мероприятий.

Общая динамика исследуемой тематики характеризуется устойчивым трендом к повышению качества и объективности медиаосвещения российско-азербайджанских отношений под влиянием экспертного дискурса. Институты гражданского общества продемонстрировали способность эффективно выполнять функции «пограничных структур», обеспечивая трансляцию специализированного знания в публичную сферу и способствуя формированию более сбалансированного международного нарратива. Выявленные механизмы влияния экспертных сообществ на медиадискурс свидетельствуют о становлении новой модели публичной дипломатии, где неправительственные акторы играют возрастающую роль в процессах межкультурной коммуникации. Установленная корреляция между активностью экспертных платформ и качественными изменениями медиарепрезентаций подтверждает теоретические предположения о значимости институтов-посредников в современной системе международных отношений. Результаты исследования вносят значительный вклад в развитие теории публичной дипломатии и открывают новые перспективы для изучения роли гражданского общества в процессах формирования национальных образов в глобальном информационном пространстве.

Библиографический список


1. Сунгуров А.Ю. Публичная политика: развитие зарубежных и российских исследований. *Политическая наука*. 2022; № 3: 80–99. DOI: 10.31249/poln/2022.03.04
2. Лебедева М.М. *Публичная дипломатия: Теория и практика*. Москва: Аспект Пресс, 2017.
3. Никовская Л.И., Якимец В.Н. Введение в предметное поле муниципальной публичной политики. *Социально-политические исследования*. 2019; № 4 (5): 36–53. DOI: 10.24411/2658-428X-2019-545
4. Мирошниченко И.В., Кольба А.И. Научная школа «Публичная политика и государственное управление»: роль в развитии отечественных социально-политических наук. *Кубанский государственный университет: 100 лет в истории России*. Краснодар: КубГУ, 2020: 335–346.
5. Внешняя политика России и публичная дипломатия: вызовы XXI века. *Vestnik RUDN. International Relations*. 2020; Vol. 20, № 3. DOI: 10.22363/2313-0660-2020-20-3-434-451
6. Крынжина М.Д. Научная дипломатия в интерпретациях российских специалистов. *Международные процессы*. 2018; Т. 16, № 4 (55): 193–208. DOI: 10.17994/IT.2018.16.4.55.12
7. РСМД. Отношения России и Азербайджана сегодня – фактор стабильности на Южном Кавказе. *Российский совет по международным делам*. 2024. Available at: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/columns/europeanpolicy/
8. Григорьев Б.В., Чумакова В.И. *Intercultural Communication. Межкультурные коммуникации*. Санкт-Петербург: Петрополис, 2008.
9. Межгосударственные отношения России и Азербайджана. *РИА Новости*. 2024; 8 октября. Available at: https://ria.ru/20241008/diplomatiya-1976818491.html
10. Аусадык А. Национальная дипломатия как новая форма «soft power» государств. *Scientific Collection «InterConf+»*. 2022; № 26 (129): 34–42. DOI: 10.51582/interconf.19-20.10.2022.003
11. Мягкая сила публичной дипломатии Китая. *Век информации*. 2023; Т. 7, № 3 (24). Available at: https://age-info.com/2023/12/мягкая-сила-публичной-дипломатии-кит/
12. Гасанов А.М. Интерпретация армяно-азербайджанской войны в российских СМИ. *Вестник Московского университета*. Серия 10. Журналистика. 2021; № 3. Available at: https://vestnik.journ.msu.ru/books/2021/3/
13. Медиаобраз России в китайских интернет-мемах. *КиберЛенинка*. 2021. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mediaobraz-rossii-v-kitayskih-internet-memah
14. Публичная дипломатия и ее акторы. *РСМД*. 2023. Available at: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/publichnaya-diplomatiya-i-ee-aktory/


References


1. Sungurov A.Yu. Publichnaya politika: razvitie zarubezhnyh i rossijskih issledovanij. *Politicheskaya nauka*. 2022; № 3: 80-99. DOI: 10.31249/poln/2022.03.04
2. Lebedeva M.M. *Publichnaya diplomatiya: Teoriya i praktika*. Moskva: Aspekt Press, 2017.
3. Nikovskaya L.I., Yakimec V.N. Vvedenie v predmetnoe pole municipal'noj publichnoj politiki. *Social'no-politicheskie issledovaniya*. 2019; № 4 (5): 36-53. DOI: 10.24411/2658-428H-2019-545
4. Miroshnichenko I.V., Kol'ba A.I. Nauchnaya shkola «Publichnaya politika i gosudarstvennoe upravlenie»: rol' v razvitii otechestvennyh social'no-politicheskih nauk. *Kubanskij gosudarstvennyj universitet: 100 let v istorii Rossii*. Krasnodar: KubGU, 2020: 335-346.
5. Vneshnyaya politika Rossii i publichnaya diplomatiya: vyzovy XXI veka. *Vestnik RUDN. International Relations*. 2020; Vol. 20, № 3. DOI: 10.22363/2313-0660-2020-20-3-434-451
6. Krynzhina M.D. Nauchnaya diplomatiya v interpretaciyah rossijskih specialistov. *Mezhdunarodnye processy*. 2018; T. 16, № 4 (55): 193-208. DOI: 10.17994/IT.2018.16.4.55.12
7. RSMD. Otnosheniya Rossii i Azerbajdzhana segodnya - faktor stabil'nosti na Yuzhnom Kavkaze. *Rossijskij sovet po mezhdunarodnym delam*. 2024. Available at: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/columns/europeanpolicy/
8. Grigor'ev B.V., Chumakova V.I. *Intercultural Communication. Mezhkul'turnye kommunikacii*. Sankt-Peterburg: Petropolis, 2008.

9. Mezhgosudarstvennye otnosheniya Rossii i Azerbajdzhana. *RIA Novosti*. 2024; 8 oktyabrya. Available at: https://ria.ru/20241008/diplomatiya-1976818491.html
10. Ausadyk A. Nacional'naya diplomatiya kak novaya forma «soft power» gosudarstv. *Scientific Collection «InterConf+»*. 2022; № 26 (129): 34-42. DOI: 10.51582/interconf.19-20.10.2022.003
11. Myagkaya sila publichnoj diplomatii Kitaya. *Vek informacii*. 2023; T. 7, № 3 (24). Available at: https://age-info.com/2023/12/myagkaya-sila-publichnoj-diplomatii-kit/
12. Gasanov A.M. Interpretaciya armyano-azerbajdzhanskoj vojny v rossijskih SMI. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10. Zhurnalistika. 2021; № 3. Available at: https://vestnik.journ.msu.ru/books/2021/3/
13. Mediaobraz Rossii v kitajskih internet-memah. *KiberLeninka*. 2021. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mediaobraz-rossii-v-kitayskih-internet-memah
14. Publichnaya diplomatiya i ee aktory. *RSMD*. 2023. Available at: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/publichnaya-diplomatiya-i-ee-aktory/

*Статья поступила в редакцию 25.03.26*

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-489-491

***Ibragimova G.Kh.**, 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 SEMANTIC FIELDS PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE "HEAD" COMPONENT IN ENGLISH AND RUSSIAN.** The article provides a comparative analysis of the semantic fields of phraseological units with the "head" component in English and Russian. The analysis has established that in the languages under consideration there are both correspondences to the sphere and differences. Most of the studied phraseological units of the both languages belong to the semantic macrofield "Man", which combines the semantic fields "Human life", "Human actions", "Psycho-emotional state of a person", "Interactions between people", which are the most common in the both languages. The contextual meaning of the somatic phraseological units of these languages is characterized by a noticeable ratio of phraseological formulas observed in a widely branched plexus of microfields. In most cases, they are common to the two languages. There are a number of microfields of both languages, formed by the somatic phraseological units, which are characterized by contrasting semantics. The semantics of many somatic phraseological units is determined by the lexico-semantic capabilities of the core somatic element. The analysis established an obvious connection between the structure and semantics of the considered units of these languages. There are quite a lot of similarities in the general semantic analysis of somatic phraseological units of the languages under consideration. Significant discrepancies are also noted in the main manifestations of the figurative structure of the dominant number of units under consideration, due to the peculiar use of lexical and semantic capabilities of the somatic component, characteristic of each of these languages.

*Key words:* **phraseological units, phraseological and semantic fields, Russian language, comparative analysis, English language, nest-forming center, core component, somatic component, microfield**

***Г.Х.-К. Ибрагимова**, канд. филол. наук, ст. преп. Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: galima76@mail.ru*

# СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «HEAD / ГОЛОВА» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится сопоставительный анализ семантических полей фразеологизмов с компонентом «голова» в английском и русском языках. Проведенный анализ установил, что в рассматриваемых языках отмечаются как соответствия СФЕ, так и различия. Большая часть исследуемых ФЕ обоих языков принадлежат семантическому макрополю «Человек», который объединяет в себе семантические поля «Жизнь человека», «Действия человека», «Психо-эмоциональное состояние человека», «Взаимодействия между людьми», которые являются в обоих языках наиболее распространенными. Контекстуальному смыслу СФЕ этих языков присуще заметное соотношение фразеологических формул, наблюдающихся в широко разветвленном сплетении микрополей. В большинстве случаев они являются общими для двух языков. Отмечается целый ряд микрополей обоих языков, образованных СФЕ, которым характерна контрастность семантики. Семантика многих соматических фразеологических единиц обусловлена лексико-семантическими возможностями стержневого соматического элемента. Проведенный анализ установил очевидную связь между структурой и семантикой рассматриваемых единиц данных языков. В общем семантическом анализе соматических фразеологических единиц рассматриваемых языков достаточно много сходств. В основных проявлениях образной структуры доминирующего количества рассматриваемых единиц отмечаются и значительные несоответствия, обусловленные своеобразным, характерным для каждого из этих языков, использованием лексико-семантических возможностей соматического компонента.

*Ключевые слова:* **фразеологизмы, фразеолого-семантические поля, русский язык, сопоставительный анализ, английский язык, гнездообразующий центр, стержневой компонент, соматический компонент, микрополе**

На современном этапе исследования языков большой интерес представляет сопоставительный анализ семантических полей и микрополей, в состав которых включены фразеологические единицы с одним гнездообразующим соматическим компонентом «*head / голова»*. Актуальным является выявление тех участков действительности, которые наполняются в данных языках фразеологическими единицами с данным стержневым компонентом. Работ, посвященных данной теме, на сегодняшний день немного, так как в большинстве из них проводится лексико-семантический и структурно-грамматический анализы ФЕ с соматизмами. Исследованием соматических фразеологических единиц занимались такие ученые, как Н.Д. Арутюнова [1], Е.С. Кубрякова [2], Е.А. Беличенко [3], Е.М. Королевская [4], Ю.Н. Куличенко [4], Ковшова М.Л. [5].

Основная цель – проведение сопоставительного анализа семантических полей ФЕ с компонентом head / голова в рассматриваемых языках.

Задачи исследования:

– рассмотреть состав и содержание семантических полей с данным компонентом в обоих языках;

– выявить общие и различительные признаки указанных семантических полей с компонентом «*head / голова»* в двух языках.

Научная новизна: впервые в нашей работе проводится попытка сопоставительного анализа семантических полей соматических фразеологических единиц исследуемых языков в таком аспекте.

Теоретическая значимость: в полном объеме проведен сопоставительный анализ анализируемых семантических полей в двух языках.

Практическая ценность: материалы можно применить в реализации ряда сопоставительных проектов, таких как составление глоссариев, лексикографические работы, а также в написании квалификационных работ в вузах.

В работе применен метод семантического поля, метод компонентного анализа, а также сравнительно-сопоставительный метод. Материалы, использованные в работе, извлечены из различных лексикографических источников, в том числе из «Англо-русского фразеологического словаря» [6] и «Русско-английского й фразеологического словаря» [7].

В настоящее время исследование структурированности фразеологического состава разных языков подкрепляется рядом исследований.

Возникновение в лингвистике теории поля обусловлено исследованием системных отношений между словами и группами слов. Первые работы, связанные теорией семантического поля, появились в первой половине XX века в работах немецких исследователей. Вокруг данного вопроса развернулась дискуссия. И сегодня имеется немало различных идей и методических техник в этом направлении.

Семантические поля помимо слов образуют и фразеологизмы. Утверждение о возможности использования теории поля для исследования фразеологических единиц подтолкнуло к возникновению первых трудов по этой теме. Это имело практическую значимость и оказалось достаточно перспективным направлением.

В середине прошлого века исследование фразеологии с привлечением метода семантического поля начинает получать распространение. Исследователи отмечали, что фразеологию нужно анализировать методом семантического поля, который непременно должен быть использован и при анализе системных связей во фразеологии.

Во фразеологической системе английского и русского языков фразеологические единицы с компонентом «*head / голова»* образуют микросистему, которая распределяется на множество семантических микрополей.

Они составляют достаточно обширный пласт функционально однотипных фразеологических единиц этих языков.

В рассматриваемых языках соматический компонент «*head / голова*» участвует в качестве гнездообразующего центра большого количества соматических ФЕ. По нашим подсчетам, в английском и русском языках их немало. Лексема *head* может входить в состав всевозможных сочетаний [8].

Подавляющее большинство соматических фразеологизмов с соматической лексемой «*head / голова*» характеризует всевозможные стороны жизни и деятельности людей. Они проглядываются во всех семантических полях. Но количественное ранжирование анализируемых фразеологических единиц в указанных семантических полях неравномерное.

В двух языках широко представлено одно общее макрополе «Человек», включающее в себя такие семантические поля, как «Жизнь человека», «Действия человека», «Психоэмоциональное состояние человека», «Взаимодействия между людьми». Все приведенные семантические поля в обоих языках, в свою очередь, делятся на целый ряд микрополей.

В этом обнаруживается суть лексико-семантического потенциала лексемы «голова» как части тела, которая олицетворяет ум, креативность, с самими понятиями жизнеспособности и деятельности человека. Компоненты исследуемой фразеологии характеризуются широкими фразеобразующими потенциями [9].

Несмотря на общность концептуальных сфер, на которые направлены соматические фразеологические единицы (далее СФЕ) со стержневым словом «голова», в рассматриваемых языках они отличаются своей спецификой. Своеобразие наблюдается в структурном, семантическом, количественном, а также ассоциативно-образном планах.

К примеру, семантическое поле «Жизнь человека» в английском и русском языках представлено ФЕ микрополя «Смерть» с общим значением «умереть». В данных СФЕ английского языка отмечается всего несколько фразеологизмов с компонентом *head* «голова»: lay down one' s head, rest one' s head.

В русском языке наблюдается довольно обширная группа фразеологизмов с различными вариантами этого микрополя: сложить голову, класть голову, положить головою, заплатить головою, положить свою голову, загубить голову, избавиться от головы, разбить голову.

ФЕ английского языка относящиеся к данному микрополю, в русском имеют соответствия с другой образностью и лексическим составом.

Отмечаются различия и в семантическом микрополе «Когнитивные способности человека», входящем в семантическое поле «Психоэмоциональное состояние». В этом микрополе значительная часть ФЕ с лексемой «голова» в обоих языках носит положительный характер.

Данное микрополе в английском представлено богаче, чем в русском языке: have a good head, put an old head on young shoulders, have a head on your shoulders, rise head and shoulders above [10].

В русском отмечаются такие фразеологизмы, не имеющиеся в английском: голова варит, голова на плечах, не выходит из головы, с головой дружит. Такие соматические ФЕ часто используются в устной речи в разговорном стиле, и также встречаются в художественных текстах: *До сих пор и собственная, не выходившая из головы тревога за дочь, и состояние полной потерянности, в котором находилась Маша, заставляла Синцова забывать о себе* [11]. *Она с головой не дружила, но рассказывала интересные истории* (разг.)

Мы обратили внимание на то, что ФЕ с лексемой «голова» этого же микрополя, но с отрицательной оценкой имеют в данных языках различную образную основу.

Некоторая аналогичность лексического состава фразеологических единиц данного микрополя, типовые механизмы фразеологизации в рассматриваемых языках объясняют наличие в каждом из них ФЕ, у которых полностью идентичны значение и образная система.

Определенная часть национальной специфики английской фразеологии отличается и своим лексическим составом и образностью:

be above smb.'s head – быть непонятным для кого-то;
into one' s head – в чью-то голову;
to put an idea in someone's head – вложить идею в чью-то голову;
to put someone 's head on the line – рисковать чьей-то головой;
get it into your head – вбить себе в голову;
use one' s head – используй свою голову;
come to mind – приходить на ум;
break one s head over – ломать себе голову над чем-то;
get it out of head – выкинь это из головы;
head was spinning – голова шла кругом [6].

Наиболее заметны расхождения в употреблении семантического потенциала лексемы «голова» в рассматриваемых языках в семантической структуре фразеологического поля «Взаимодействия между людьми». Образная структура большинства фразеологических единиц английского языка с лексемой *head*, входящих в состав данного поля, выглядит несоответствующей многим микрополям, входящим в него. К примеру, микрополе «Свобода действий» заключает в себе такие понятия, как противостояние и сложности, достижение и катастрофа, угроза и неудача, крах и конфликт, порицание и клевета.

Среди данного семантического поля в обоих языках довольно много фразеологических единиц с лексемой *head / голова* с качественно-оценочной коннотацией. Приведем примеры:

В английском: a (good) head on one's shoulders, have a good head, have a bright head, to keep a civil tongue in one's head;

В русском: иметь светлую голову на плечах; свой ум – царь в голове; дружить с головой.

В обоих языках отмечаются СФЕ с пейоративной оценкой, но в русском их количество преобладает:

Англ.: An arrow in the head; to eat one' s head off.

Русс.: с головой не дружит; винтиков в голове не хватает; иметь слабую голову; голова соломой набита; в голове реденько засеяно; летами дошел, а головой не дошел; хоть кол на голове теши; голова-то есть, да в голове-то нет; на голове-то густо, а в голове-то пусто; голова от поклонов не болит.

Аналогичное микрополе русского языка включает в себя следующие понятия: почет и слава (высоко держать голову), манипулировать и обманывать (дурить голову), обязательство и переживание (на свою голову), энтузиазм и риск (очертя голову), помнить и хранить (держать в голове), навязчивость и настырность (морочить голову, головная боль) [7].

Аксиологическая оценка во фразеологизмах формируется на основе внутренней формы [10].

Отсюда следует, что в анализируемых языках семантические возможности лексемы *head / голова* применяются во фразеобразовательном процессе во многом неодинаково. Потому, независимо от общих понятийных сфер, полного или частичного соответствия лексического состава, образной структуры и семантики ряда фразеологических единиц в этих языках, значительная часть анализируемых фразеологических единиц обсуждаемых языков с лексемой *head / голова* вместе с образованными ими микрополями сохраняют свое этническое своеобразие.

Говоря о соответствиях и несоответствиях в количественном составе фразеолого-семантических полей, включающих фразеологические единицы с указанной лексемой в данных языках, можно сделать выводы о том, что это демонстрирует неравномерное использование семантических ресурсов данного стержневого компонента в соизмеряемых языках. Это также подчеркивает то, что в межлингвальных квантитативных особенностях семантических микрополей «head» / «голова» различия превалируют над интерсубъектными характеристиками.

Значение большого количества соматических фразеологических единиц со стержневым словом «голова» в анализируемых языках связана с его лексико-семантическими возможностями. Данный компонент выступает семантическим центром фразеологической единицы.

Использование метода семантического поля позволило установить, что для рассматриваемых фразеологических единиц двух языков свойственно явление антропоцентричности. То есть доминирующая часть таких фразеологических единиц демонстрирует различные стороны жизни и деятельности людей. Огромный пласт подобных ФЕ связан напрямую «с человеком и различными сферами его жизни, что объясняется также свойственным человеку желанием наделить неодушевленные объекты внешнего мира собственными чертами» [12].

Соматические фразеологические с данным компонентом достаточно активно используются в речевой коммуникации.

В количественных и качественных показателях фразеолого-семантических полей прослеживаются различия, обусловленные репрезентативным использованием в каждом из рассматриваемых языков лексико-семантического потенциала соматических компонентов в фразеообразовательной системе, в данном случае соматизма «голова».

Анализ материала демонстрирует ощутимое сходство соматических фразеологических единиц двух языков как в грамматическом плане, так и в лексическом составе. Интерсубъективные признаки объясняются тематической однотипностью соматических фразеологических единиц.

Проведенный сопоставительный анализ соматических фразеологических единиц с компонентом «голова» в английском и русском языках методом семантического поля дает возможность показать в семантике ряд интертекстуальных особенностей.

Превалирующая часть разбираемых фразеологических единиц обоих языков принадлежат к семантическому макрополю «Человек», который объединяет в себе семантические поля «Жизнь человека», «Действия человека», «Психоэмоциональное состояние человека», «Взаимодействия между людьми», которые являются в обоих языках наиболее распространенными.

Контекстуальному смыслу СФЕ этих языков присуще заметное соотношение фразеологических формул, наблюдающихся в широко разветвленном сплетении микрополей. В большинстве случаев они являются общими для двух языков.

В то же время отмечается целый ряд микрополей в обоих языках, которым присуща контрастность значений. Среди данных единиц достаточно много с пейоративным эмоциональным оттенком.

Значение многих соматических фразеологических единиц обусловлено лексико-семантическими возможностями стержневого соматического элемента «голова».

В анализируемых языках в составе множества микрополей, образованных соматическими фразеологизмами, отмечается доминирующее количество рядов вариантных фразеологических единиц. Это можно рассматривать как проявление динамики усиления и экспансии образных средств обоих языков.

Проведенный анализ установил очевидную связь между структурой и семантикой рассматриваемых единиц данных языков.

В целом в семантическом анализе соматических фразеологических единиц с компонентом «голова» рассматриваемых языков достаточно много сходств. Они отмечаются и в количественном, и качественном показателях фразеолого-семантических микрополей.

Вместе с тем в основных проявлениях образной структуры доминирующего количества рассматриваемых единиц отмечаются и значительные несоответствия, обусловленные своеобразным, характерным для каждого из этих языков использованием лексико-семантических возможностей данного соматического компонента.

Библиографический список


1. Арутюнова Н.Д. Аксиология в механизмах жизни и языка. *Принципы структурной лингвистики 1982*. Москва: Наука, 1984: 5–23.
2. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва, 1996.
3. Беличенко Е.А. *Функционально-грамматическое варьирование лексем со значениями частей тела человека: На примере существительных и глаголов back, hand, head и shoulder*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 1999.
4. Королевская Е.М., Куличенко Ю.Н. Структурно-семантические особенности русских и английских фразеологических единиц со значением «успех» в сопоставительном аспекте. *Актуальные вопросы филологии в свете современных исследований*. Чебоксары, 2022: 26–30.
5. Ковшова М.Л. Опыт семантического поля в описании идиом. *Фразеография в Машинном фонде русского языка*: сборник статей. Москва: Наука, 1990: 80–88.
6. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык, 1984.
7. Квеселевич Д.И. *Русско-английский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык, 2000.
8. Богдашов Д.В. Соматические фразеологические единицы с компонентом head (на материале английского и русского языков). *Царскосельские чтения*. 2015; Т. 1, № 19: 309–311.
9. Пахомова М.Г. Структурно-семантические и функциональные особенности фразеологических единиц современных, английского, немецкого и русского языков. *Молодой ученый*. 2019; № 20 (258): 567–569.
10. Фокина А.А. Аксиологическая характеристика фразеологических единиц с компо нентами head, mind, brain (на материале английского языка). *Вестник Марийского государственного университета*. 2025; Т. 19, № 1: 113-120.
11. Симонов К. *Живые и мертвые*. Москва: Художественная литература, 1989.
12. Апресян Ю.Д. Избранные труды: в 2 т. *Интегральное описание языка и системная лексикография*. Москва, 1995; Т. II.


References


1. Arutyunova N.D. Aksiologiya v mehanizmah zhizni i yazyka. *Principy strukturnoj lingvistiki 1982*. Moskva: Nauka, 1984: 5-23.
2. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrac Yu.G., Luzina L.G. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva, 1996.
3. Belichenko E.A. Funkcional'no-grammaticheskoe var'irovanie leksem so znacheniyami chastej tela cheloveka: Na primere suschestvitel'nyh i glagolov back, hand, head i shoulder. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
4. Korolevskaya E.M., Kulichenko Yu.N. Strukturno-semanticheskie osobennosti russkih i anglijskih frazeologicheskih edinic so znacheniem "uspeh" v sopostavitel'nom aspekte. *Aktual'nye voprosy filologii v svete sovremennyh issledovanij*. Cheboksary, 2022: 26-30.
5. Kovshova M.L. Opyt semanticheskogo polya v opisanii idiom. *Frazeografiya v Mashinnom fonde russkogo yazyka*: sbornik statej. Moskva: Nauka, 1990: 80-88.
6. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.
7. Kveselevich D.I. *Russko-anglijskij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 2000.
8. Bogdashov D.V. Somaticheskie frazeologicheskie edinicy s komponentom head (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov). *Carskosel'skie chteniya*. 2015; T. 1, № 19: 309-311.
9. Pahomova M.G. Strukturno-semanticheskie i funkcional'nye osobennosti frazeologicheskih edinic sovremennyh, anglijskogo, nemeckogo i russkogo yazykov. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 20 (258): 567-569.
10. Fokina A.A. Aksiologicheskaya harakteristika frazeologicheskih edinic s kompo nentami head, mind, brain (na materiale anglijskogo yazyka). *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2025; T. 19, № 1: 113-120.
11. Simonov K. *Zhivye i mertvye*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1989.
12. Apresyan Yu.D. Izbrannye trudy: v 2 t. *Integral'noe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya*. Moskva, 1995; T. II.


*Статья поступила в редакцию 01.02.26*

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-491-494

***Kerimova Nurangiz Ali gizi,*** *postgraduate, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov, Makhachkala; teacher, Department of Regional Studies, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: nurangiz.kerimli@mail.ru*

**ANALYSIS OF EXAMPLES OF LEXICAL EQUIVALENTS IN PHRASEOLOGICAL UNITS AZERBAIJANI, RUSSIAN AND TALYSH LANGUAGES.** The objective of the article is to identify patterns of lexical synonymy in phraseological units of the Azerbaijani, Russian, and Talysh languages. Phraseology reflects the history, mentality, traditions, and customs of each people, as well as universal human values. This factor has become the reason of phraseological synonymy development, which reflects the semantic correspondence of concepts in different languages, the attitude of subject to object, ethical norms, and the specifics of religious beliefs. At the same time, in phraseological units often lexical synonymy is observed. In such cases the words included in phraseological unit in one language are represented by their exact lexical equivalents in another one. Such correspondences are more common than is commonly believed. In this article the examples of exact lexical synonymy of phraseological units in Azerbaijani, Russian, and Talysh language are represented. The article concludes that the phraseological units of each language reflect the mentality, peculiarities of ethnic thinking, and culture of the people. There are phraseological units that, despite belonging to different languages, are expressed in another language with exact translated equivalents. In phraseology, the concept of synonymy is not limited to semantic correspondence, exact lexical correspondences are quite common.

*Key words:* **phraseology, synonymy, semantic correspondence, lexical synonymy, Talysh language, mentality, lexical equivalent**

***Н.А. гызы Керимова****, соискатель, Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, преп. Бакинского славянского университета, г. Баку, E-mail: nurangiz.kerimli@mail.ru*

# АНАЛИЗ ПРИМЕРОВ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЭКВИВАЛЕНТОВ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО, РУССКОГО И ТАЛЫШСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье рассмотрены образцы лексической синонимии во фразеологических единицах азербайджанского, русского и талышского языков. Фразеология, являясь отражением истории, менталитета, традиций и обычаев каждого народа, отражает также общечеловеческие ценности. Это явилось причиной формирования фразеологической синонимии, в которой проявляется семантическое соответствие понятий в разных языках, отношение субъекта к объекту, этические нормы, особенности религиозных воззрений. В статье показано на конкретных примерах, что во фразеологизмах часто встречается также лексическая синонимия, когда слова, входящие в состав фразеологизма в одном языке, в другом языке представлены точными лексическими эквивалентами, и подобные соответствия встречаются чаще, чем принято думать. В статье приводятся примеры точной лексической синонимии ФЕ в азербайджанском, русском и талышском языках. Делается вывод о том, что фразеологизмы каждого языка отражают менталитет, особенности этнического мышления, культу-

ру народа. Существуют фразеологизмы, которые, несмотря на принадлежность к разным языкам, выражены в другом языке точными переводными эквивалентами. Во фразеологии понятие синонимии не ограничивается семантическим соответствием, точные лексические соответствия встречаются достаточно часто.

*Ключевые слова:* **фразеология, синонимия, семантическое соответствие, лексическая синонимия, талышский язык, менталитет, лексический эквивалент**

Язык является важнейшим средством коммуникации в обществе. Являясь многомерным и разноплановым феноменом, язык во все времена привлекал внимание исследователей. Он изучался с самых различных позиций, что послужило причиной дифференциации и формирования различных лингвистических дисциплин – фонетики, морфологии, синтаксиса, лексикологии, а в последние годы активизировалось изучение таких дисциплин, как «Историческая лингвистика», «Социолингвистика», «Психолингвистика», «Компьютерная лингвистика» и др. В этом плане фразеология как сфера лингвистики представляет особый интерес. Являясь одним из разделов лингвистической науки, фразеология в любом языке функционирует, пожалуй, как наиболее разностороннее и многоплановое явление [1–9]. Фразеология как сфера лингвистической науки занимает несколько необычную «позицию» в лингвистике, отличающую ее от других направлений языкознания. Причина тому – разноплановый характер фразеологии, ее «многоликость» и антропоцентричность. Отсюда различия в подходах к изучению фразеологии, большое число парадигм, основываясь на которые ставятся задачи и решаются вопросы фразеологии.

Актуальность темы статьи обусловлена именно указанными особенностями фразеологии как отдельной сферы лингвистики. Фразеологическая система каждого языка отражает антропоцентрическое начало в языке и выражает, прежде всего, ее семантическую направленность на человека.

Будучи прежде всего языковым феноменом, фразеология является также феноменом литературным, историческим, стилистическим и, соответственно, сочетает в себе самые различные аспекты языка. Изучение фразеологии каждого отдельного языка представляет интерес сразу в нескольких аспектах. Так, изучение фразеологии создает дополнительные возможности для развития сферы теории и практики перевода, изучения национальных литератур, совершенствования методики преподавания языка и литературы.

Изучение фразеологии открывает широкое поле деятельности для обогащения языка, развития билингвизма и т. д. Наконец, изучение фразеологии представляет очень большой интерес с позиций мультикультурализма, культурологии, лингвострановедения. С этой точки зрения изучение фразеологии помогает выявлять наиболее характерные особенности каждого языка, отражающие историю, национальные традиции, особенности развития национальной культуры и искусства, то есть менталитет народа.

Таким образом, изучение фразеологии является в настоящее время очень актуальной сферой исследований самого различного плана. Что касается изучения фразеологической синонимии в сопоставительном плане, а именно – в азербайджанском, талышском и русском языках, то исследование фразеологии трех языков, принадлежащим к различным языковым семьям и группам, создает самые широкие возможности для выявления особенностей всех трех языков. В статье приводятся примеры фразеологизмов из трех языков, принадлежащих к различным языковым группам (русский язык – восточнославянская группа, азербайджанский язык-тюркская группа, талышский язык – иранская группа языков).

Целью исследования является выявление наиболее точных лексических синонимов во фразеологии трех языков, анализ наиболее частых лексических соответствий.

Задача исследования: проанализировать особенности лексической синонимии фразеологизмов в трех языках (талышского, азербайджанского и русского), рассмотреть специфику фразеологизмов талышского языка.

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые ставится вопрос о сравнительно-сопоставительном анализе лексических соответствий во фразеологии азербайджанского, русского и талышского языков, исследуется уровень эквивалентности фразеологизмов, выявляются особенности фразеологии трех языков.

Теоретическая значимость статьи определяется выявлением картины мира, представленной фразеологией всех трех языков, основных концептов, принципов формирования фразеосемантических групп.

Практическая значимость статьи состоит в определении понятия «фразеологическая синонимия», выявлении лексических синонимов в отдельных ФЕ в трех языках.

В статье использован сравнительно-сопоставительный метод, представляющийся наиболее целесообразным, соответствующим цели и задачам статьи.

Сравнительно-сопоставительный анализ выявил достаточно большое количество фразеологизмов в азербайджанском, талышском и русском языках, которые являются не только фразеологическими синонимами, но и представлены строгими лексическими эквивалентами.

Как многомерное явление, возникшее в человеческом обществе, язык может рассматриваться как система и антисистема, как деятельность и продукт человеческой деятельности [1, с. 41].

Фразеология представляет одну из самых разноплановых сфер в языкознании. Она может рассматриваться в самых различных аспектах – лингвистическом, семантическом, лингвокультурологическом и других. Именно поэтому исследование фразеологической синонимии представляется важной задачей, поскольку фразеология отражает и историю народа, и его культуру, и этнические особенности, и религиозные традиции. Вместе с тем существуют понятия, общие для всех народов, такие как патриотизм, честность, добросовестное отношение к труду, уважение к представителям старшего поколения, семейные ценности, чувство ответственности и многие другие. Все эти понятия и представления наиболее ярко отражены именно во фразеологических единицах.

Семантическое единство фразеологизмов часто поддерживается полной синтаксической нерасчлененностью или немотивированностью словосочетания, отсутствием живой синтаксической связи между его морфологическими компонентами. Также различаются отдельные группы фразеологизмов, каждая из которых объединяет в себе фразеологизмы, связанные между собой общностью семантики. ФЕ суть языковые единицы, связанные с историей, бытом, национальной культурой, всего менталитета, наконец, содержащие культурологический аспект. То есть ФЕ предполагает определенные знания экстралингвистического плана, без которых ФЕ непонятна. Здесь необходимо учитывать глобальный «вертикальный» контекст, который подразумевает особенности этапов исторического развития народа, страны [2].

Проблема синонимии всегда привлекала внимание исследователей. Синонимия – это языковое явление, при котором разные слова или выражения имеют одинаковое или очень близкое значение и могут заменять друг друга в речи, обогащая ее и избегая повторений. Названное свойство присуще не только словам, но и фразеологизмам, синтаксическим конструкциям, а также морфемам, существуя в виде синонимичных рядов [3, с. 47].

Лексические синонимы – это слова, которые крайне близки по значению и, по сути, выражают одно и то же.

Понятие «фразеологический синоним» подразумевает два (или более) фразеологизма, обозначающих одно понятие, принадлежащих к одному классу, одной субкатегории, группе и отличающихся друг от друга семантически или стилистически. [3, с. 134].

Таким образом, и фразеологическая, и лексическая синонимия есть не что иное, как тип семантических отношений разных по звучанию слов, обладающих тождественным или близким значением. Как известно, смысл фразеологизма часто складывается не из значения слов, входящих во ФЕ, а выражается целостным значением ФЕ. Это значит, что для понимания семантического содержания ФЕ необходимо иметь определенные «фоновые» знания, представление о содержании словосочетания. С этой точки зрения сопоставительный анализ ФЕ азербайджанского, талышского и русского языков представляется особо интересным и значимым. Как известно, названные три языка принадлежат к разным языковым семьям и разным этносам. Вместе с тем во всех трех языках встречаются ФЕ, которые выражены точными эквивалентами.

**Лексические синонимы азербайджанских и русских ФЕ**

*Can qoymaq – положить жизнь ; göydə tutmaq* – схватывать на лету, rahat nəfəs almaq – вздохнуть свободно», öz sözünü demək – сказать свое слово, burun sallamaq – повесить нос, dəridən-dırnaqdan çıxmaq – лезть из кожи вон, dörd divar arasında qalmaq – остаться в четырех стенах, dil-ağıza düşmək – стать притчей во языцех, быть у всех на устах, tükdən asılı olmaq – висеть на волоске , tükləri bizbiz durmaq – волосы встали дыбом, quruyub qalmaq – окаменеть, gözü kəlləsinə çıxmaq – глаза полезли на лоб, ürəyi ayağının altına düşmək – сердце упало, душа ушла в пятки, qara gün – тяжелые, черные дни. Особую группу составляют ФЕ, выражающие проклятия либо, напротив, добрые пожелания, например: Allah şeytana lənət eləsin! – Проклятие!, Да будет проклят дьявол!, Allah qüvvət versin – Бог в помощь, Allahın bəlası – Наказание Господне, Божья кара, Allah vergisi – дар Божий, şeytan fəhləsi – слуга дьявола [4, с. 91].

В азербайджанском языке значительную часть фразеологического состава составляют идиомы. Азербайджанский языковед Г. Байрамов выделяет следующие признаки идиом: они состоят из словосочетаний, выражают законченную мысль, которая должна быть основана на номинативном значении компонентов. «Идиомы не подлежат расчленению с синтаксической и лексической точки зрения и не могут быть дословно переводиться на другой язык» [5, с. 49].

Как известно, в тюркологии, в том числе в азербайджанском языкознании, выражения, компоненты которых не подлежат семантическому или синтаксическому членению, считаются фразеологическими единицами. И в тюркологии глагольные фразеологические единицы подчас рассматриваются как группа сложных глаголов, т. е., по сути, фразеологическая категория отождествляется с морфологической. Фразеологические единицы азербайджанского языка, как правило, основываются на сочетании двух или нескольких слов. В соответствии с характерными особенностями своих синтаксических связей отдельные фразеологизмы функционируют в качестве словосочетаний, другие, сформировавшиеся грамматически, – в качестве целостного предложения. В таких случаях первый компонент ФЕ вступает в различные грамматические связи с глагольным компонентом, например, фразеологизмы diz çökdürmək – поставить на

колени, boynuna minmək – сесть на шею, belini sındırmaq – переломить хребет, xirtdəyindən (hulqumundan) yapışmaq – вцепиться в глотку, əl-ayağını bağlamaq – связать по рукам и ногам, kökündən vurmaq – рубить под корень, qanının tökmək – проливать кровь, boğazından yapışmaq – взять за горло, , fitə basmaq – освистать, sümüklərini qırmaq – переломать кости, quyu qazmaq – рыть яму, şələ-küləsini bayıra atmaq – выкинуть манатки, пожитки на улицу, dərisini soymaq – спустить шкуру, gözə kül üfürmək – пускать пыль в глаза, layla demək – убаюкивать, усыплять бдительность, sıradan çıxarmaq – выводить из строя, həyatını qurban vermək, həyatından keçmək – жертвовать жизнью, qan axıtmaq, qan tökmək – проливать кровь, qanını əsirgəməmək – не пожалеть последней капли крови, cibini doldurmaq – набивать карманы, həyat vermək – дать жизнь, həyata qaytarmaq – вернуть к жизни, söz vermək – дать слово, ağzına sümük atmaq – бросить кость, iliyinə qədər – до мозга костей, əlini böyrünə vurmaq – упереть руки в боки, xəlbirlə su daşımaq – таскать воду в решете, milçək qovmaq – мух гонять, başına minmək – сесть на голову. ФЕ kəlbətinlə çəkmək (вытянуть клещами), və vintini burmaq (закручивать гайки) представляются калькированными заимствованиями из русского языка [6, с. 73].

В приведенных примерах наблюдается как семантическая так и лексическая эквивалентность.

Выражения vaxtını öldürmək – убивать время; can çəkmək – тянуть душу; milçək qovmaq – гонять мух; xəlbirlə su daşımaq – носить воду в решете составляют эквивалентность с русскими ФЕ этой группы. Вместе с тем азербайджанское выражение xəlbirlə su daşımaq (носить воду в решете) имеет также значение «делать что-либо нерадиво, плохо, нехотя».

В азербайджанском языке особая ФЕ представлена неглагольными фразеологизмами. Неглагольные ФЕ могут носить разное значение и состоят, как правило, из двух, в некоторых случаях – трех-четырех слов, находящихся в различных синтаксических связях: qara camaat – чернь, quş südü – птичье молоко, burnu aşağı – повесив нос, əlinin altında – под рукой, başının üstündə – над головой, над душой.

Очень часто установка эталона нравственности, красоты человеческой личности в самосознании народа часто происходит через отрицание, то есть посредством негативной оценки какого-либо действия или факта. Это явление наблюдается и в азербайджанском, и русском языке. Например: подставлять себя под удар – qzьnь zərbə altəna vermək, fitə basmaq – освистать, qəbir qazmaq – рыть могилу, çölə qoymaq – выставить на улицу, şələ-küləsini bayıra atmaq – выкинуть манатки, тряпье на улицу, can almaq – вышибить душу, ac qoymaq – оставить голодным, əl-ayağını kəsmək – связать по рукам и ногам, dərisini soymaq – спустить, содрать шкуру, qiymətdən salmaq – обесценить, can almaq – вытянуть, вымотать душу, yerlə-yeksan etmək – сровнять с землей.

Сравнение следующих групп, имеющихся в русском и азербайджанском языках, также ясно выявляет эквивалентные единицы: qanını sormaq – сосать кровь, maskasını yırtmaq – сорвать маску. Частично эквивалентными являются ФЕ ayağını kəsmək – отказать от дома, ac qoymaq – оставить ни с чем и др. В данной тематической группе целый ряд ФЕ отличается оригинальностью, связанной с национальной специфичностью понятия, но не явления, например, suyu bulandırmaq – мутить воду, cibini doldurmaq – набивать карманы, ağzına sümük atmaq – бросить кость, ümid vermək – дать надежду, keçini bostana buraxmaq – пустить козла в огород, qanına yerimək – войти в плоть и кровь. Последний фразеологизм может соответствовать русской ФЕ войти в плоть и кровь (qan азерб. – кровь). Фразеологизм iliyinə qədər, скорее всего, представляет собой ядро ФЕ и ее окружение, где yerimək является глагольным окружением, а iliyinə qədər соответствует русской ФЕ *до мозга костей*.

ФЕ həyatdan geri qalmaq – отставать от жизни, su ilə od arasında qalmaq – остаться меж двух огней, tükdən asılı olmaq – висеть на ниточке, it günü çəkmək – жить собачьей жизнью, жить как собака, işıq üzü görməmək – не видеть света белого, dünya işığına həsrət qalmaq – не видеть света белого, qol-qanadı qırılmaq – обрезать крылья, quyruğu qapı arasında qalmaq – прищемить хвост, həyatın nəbzini tutmaq – поймать, уловить пульс жизни, попасть в нужную струю, taleyi gülmək – судьба, фортуна улыбается, dillərdə dastan olmaq – быть у всех на устах, прославиться, qəfəsdən azad olmaq – освободиться из клетки, из плена, özünü öldürmək – убиваться, barıt qoxusu gəlir – запахло порохом, barmaq silkələmək yerlə-yeksan etmək – пригрозить пальцем, diş itiləmək – букв.: точить зубы, острить зубы, öz arşını ilə ölçmək – мерить своим аршином, yüksəkdən baxmaq – смотреть свысока, göyə qaldırmaq – превозносить до небес также являются примерами лексической синонимии [4, с. 135].

В азербайджанском языке очень интересна тематическая группа состояния. Она делится на две части – одна связана с выражением различного состояния субъекта, другая – состояния объекта. Например: dilini dişləmək – прикусить язык, əldən ələ düşmək – переходить из рук в руки, əl altında olmaq – быть у кого-то под рукой, подручным, fəvvarə vurmaq – бить фонтаном, havada qalmaq – повиснуть в воздухе, göydən düşmək – с неба свалиться, ниспосланный Всевышним, yeddi qıfıl altında olmaq – быть под семью замками.

В каждом языке выделяется тематическая группа с общим типовым значением поведения, нравственности и моральной оценки личности человека. Азербайджанский язык в этом плане не является исключением. ФЕ этой группы также делятся на две части. Одну часть составляют ФЕ, обозначающие положительное поведение, вторую – со значением отрицательного поведения. Вторая часть значительно больше, так как в языке, как правило, фразеологическое выражение находят прежде всего отрицательные явления. Например: quyruq bulamaq – вилять хвостом, bulanıq suda balıq tutmaq –ловить рыбу в мутной воде, ağzına su almaq – набрать в рот воды, barıtı quru saxlamaq – держать порох сухим. ФЕ ürəyinə yol tapmaq – найти путь к сердцу, ürəyinə girmək – войти, влезть в душу, qanadı altına almaq – взять под крыло, покровительствовать, göz bəbəyi kimi qorumaq – беречь как зеницу ока, çörək kəsmək – преломить хлеб, напротив, характеризуют положительные явления.

Концептуальная основа фразеологических единиц, обозначающих эмоции, чувства, результат какого-либо воздействия, запрограммирована национальной ментальностью [4, с. 83].

Фразеология талышского языка занимает особое место в талышском языке и представляет научный интерес с самых различных позиций – с лингвистической, литературной, культурологической, исторической. Фразеологический пласт языков является весьма интересным материалом, где отчетливо выделяются понятия «язык – культура – этнос». Учитывая принадлежность талышского языка к иранской группе языков, с одной стороны, и близость национальных, религиозных традиций, с другой, выявление азербайджанских и русских лексических синонимов во фразеологизмах талышского языка представляется очень интересной задачей.

Фразеология талышского языка представляет собой очень интересное явление, которое отражает этнические особенности, традиции, культуру талышского народа. Фразеология содержит самые различные аспекты словесности – богатство лексики, особенности фразеологии, сохраняет признаки уклада, быта народа, его историю и многое другое. И, конечно же, каждая ФЕ суть сгусток жизненной мудрости.

Например: Ğıyz omyədə çəş sı bedə, ğıyz emyədə qüş sı bedə! («Сердишься – краснеют глаза, остынешь – краснеют уши!) В этой талышской пословице присутсвует два точных лексических синонима: ğıyz omyədə – сердишься; sı bedə – краснеют).

Vaxti qin bıkə, bəxti qin bəka («Время терять – судьбы лишиться»). В этой ФЕ глагол qin bıkə переводится точным лексическим эквивалентом – терять, лишиться; слово bəxt (тал.) – bəxt (азерб.) – судьба также представлено точным лексическим синонимом.

В талышском языке отдельную группу составляют фразеологизмы, основанные на повторе или имитации отдельных звуков. Например: axməx-axməxi – *дурак дураком*; həmuş-həmuşi – *тихо-тихо, потихоньку, помаленьку;* him-cim – мудрый, схватывающий на лету, понимающий с полуслова; zəє-bə-zəє – с глазу на глаз; сьг-бə-сьг – разнообразный. В эту группу включаются также фразеологизмы Çı qəv bə qəv eqıne (тал.). – Dildən dilə (букв.: с языка на язык, азерб.); из уст в уста (слово «уста» в этом случае не является лексическим эквивалентом, соответствие семантическое); Dimbədim (тал.). – Tək bə tək (азерб.) – один на один – полная лексическая синонимия.

В целом в талышском языке есть немало фразеологизмов, основанных на лексической синонимии. Например: Vali dəqeє karde (калька из русского языка). Менять пластинку (тему разговора) – Valə dəyiюmək (val – пластинка). В этом выражении использовано иносказание, то есть слово «пластинка» означает «тема беседы».

Hənək-hənək axəгəю dəyənək. – «Игра игрой, кончается дракой». – Hənək-hənək, axəгə dəyənək (hənək – игра, тал.; dəyənək – драка, битье).

Zəvon ebarde. – «Проглотить язык» (букв.: прикусить язык). – Dilini udmaq, səs зəxarmamaq, zivon (тал.) – dil (азерб.) – язык.

Kam-kam bəhə, həmiєe bəhə. – «Ешь понемногу, всегда будет что есть». Az-az ye, həmiєə ye.

Kam (тал.) – мало, помалу, понемногу; az-az (азерб.) – мало, помалу.

Xıdo ğəssəm! – «Ей богу! Клянусь Богом! Allah haqqı!» Фразеологизм является полностью эквивалентным во всех трех языках. Xıdo (тал.). – Бог, Аллах (азерб.). В данном случае налицо полная лексическая синонимия.

Divon karde. – «Чинить суд да расправу». Divan tutmaq. Divon (тал.) – divan (азерб.) – «расправа», точный лексический эквивалент.

Zü-bəlo. – «С горем пополам, с грехом пополам». Güc-bəla ilə. Bəlo (тал.) – bəla (азерб.) – горе. Использован точный эквивалент во всех трех языках.

Səyi zıvon obəğəte. – «Голову язык охраняет (оберегает)» («У умной головы рот всегда закрыт»). – Başı dil qoruyar. В этой ФЕ соблюдена и лексическая и семантическая синонимия, прсутствуют элементы соматизма (голова, язык). Sə (тал.) – baş (азерб.) – голова; zıvon (тал.) – dil (азерб.) – язык.

Ğələmi nıvıştəy şimşi pozmiş nyəzne. – «Что написано пером, не вырубишь топором» («Написанное пером не стереть мечом»). Qələm qılıncdan kəsərlidir. Здесь налицо лексическая синонимия – перо – qələm (азерб) – ğələm (тал.).

Nati bə Boku barde, pambə bə Səlyun. – «Нефть везет в Баку, хлопок – в Сальян» (Сальян – район Азербайджана, известный развитым хлопководством) («Ехать в Тулу со своим самоваром»). В этом примере налицо лексический ряд: nati (тал. ) – neft (азерб.) – нефть; pambə. (тал.) – pambıq (азерб.) – хлопок, по сути, семантика передается лексическими эквивалентами.

Axtar əkə, pəydo bəka (тал.) – Axtaran tapar. (азерб.). – «Кто ищет, тот найдет» («Ищите да обрящете»). Axtar (тал.) – ахтар (азерб.) – ищет; tapar (азерб.) – найдет. В этой ФЕ из общего ряда лексических эквивалентов несколько «выбивается» слово pəydo – «появиться».

Безусловно, приведенные выше примеры не отражают в полной мере лексическую синонимию фразеологии во всех трех языках. Сам факт лексической синонимии также не означает абсолютного, «детального» соответствия структур фразеологизмов в разных языках, поскольку помимо лексического состава каждый язык обладает своим грамматическим строем, стилистическими и другими особенностями, которые, конечно же, оказывают влияние на формирование и развитие фразеологии. Вместе с тем в сопоставительное изучение фразеологии создает серьезную базу для новых исследований.

Основываясь на результатах проведенного в статье анализа, можно утверждать, что если в большинстве случаев фразеологические синонимы проявляются в семантическом плане, то лексические также присутствуют во всех трех исследуемых в статье языках (талышском, азербайджанском и русском), то есть могут быть выражены точными лексическими эквивалентами в другом языке. Вместе с тем лексическая синонимия не предполагает точного соответствия строения ФЕ в разных языках, что объясняется особенностями синтаксиса, грамматики, стилистики.

Учитывая принадлежность талышского языка к иранской группе языков, с одной стороны, и близость национальных, религиозных традиций, с другой, были рассмотрены азербайджанские и русские лексические синонимы во фразеологизмах талышского языка.

Тем самым фразеологизмы каждого языка отражают менталитет, особенности этнического мышления, культуру народа. Как правило, фразеологическая синонимия подразумевает, прежде всего, семантическое соответствие. Вместе с тем существуют фразеологизмы, которые, несмотря на принадлежность к разным языкам, выражены в другом языке точными переводными эквивалентами, то есть во фразеологии понятие синонимии не ограничивается семантическим соответствием, точные лексические соответствия встречаются достаточно часто.

Библиографический список

1. Степанов Ю.С. *Основы общего языкознания*. Москва: Просвещение, 1975.
2. Алефиренко Н.Ф., Семененко Н.Н. *Фразеология и паремиология*: учебное пособие. Москва, 2009.
3. Шанский Н.М. *Фразеологические обороты русского языка. (Словарь)*. Москва, «Русский язык», 1988.
4. Мамедли А.М. *Сопоставительный анализ русской и азербайджанской фразеологии.* Вильнюс, 2022.
5. Байрамов Г. *Основы фразеологии азербайджанского языка*: учебное пособие. Баку, 1978.
6. Гасанова В. *Типологическая эквивалентность фразеологизмов в языках с различной системой:* учебное пособие. Баку, 2015.
7. Воробьев В.В. *Лингвокультурология*. Москва, 1997.
8. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва*, 1996.*
9. *Фразеологический словарь азербайджанского языка.* Баку, 2023

References

1. Stepanov Yu.S. *Osnovy obschego yazykoznaniya*. Moskva: Prosveschenie, 1975.
2. Alefirenko N.F., Semenenko N.N. *Frazeologiya i paremiologiya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2009.
3. Shanskij N.M. *Frazeologicheskie oboroty russkogo yazyka. (Slovar')*. Moskva, «Russkij yazyk», 1988.
4. Mamedli A.M. *Sopostavitel'nyj analiz russkoj i azerbajdzhanskoj frazeologii.* Vil'nyus, 2022.
5. Bajramov G. *Osnovy frazeologii azerbajdzhanskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Baku, 1978.
6. Gasanova V. *Tipologicheskaya `ekvivalentnost' frazeologizmov v yazykah s razlichnoj sistemoj:* uchebnoe posobie. Baku, 2015.
7. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya*. Moskva, 1997.
8. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva, 1996.
9. *Frazeologicheskij slovar' azerbajdzhanskogo yazyka*. Baku, 2023

*Статья поступила в редакцию 10.03.26*

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-494-496

***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 (Makhachkala, Russia), E-mail: nurselin@mail.ru*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LEXICAL COMPOSITION OF SOMATIC PHRASES OF ENGLISH, RUSSIAN AND DARGINIAN LANGUAGES.** The article examines the lexical composition of somatic idioms of three genetically unrelated languages in a comparative aspect. Their functional features are also being investigated. The analysis of the data on idioms in all three languages reveals the core lexemes that are common to all three languages. This is due to the commonality of functions of parts of the human body. It has been established that such phraseological units have a high frequency in speech communication, since somatisms are included in the basic part of the vocabulary of any language. A large number of coincidences are observed in the phraseological units of the English and Russian languages, which is due to their belonging to the same common proto-language. Despite the fact that the Darginian language is not genetically related to Russian and English, in general, a number of correspondences are noted in all the languages under consideration. Lexical similarities are possible in languages with different structures. This is the result of linguistic universals, and a consequence of the commonality of human existence. In all three languages, there is a large group of somatic phraseological units in which the lexical composition may have partial congruence. Somatic phraseological units that occur only in one of the studied languages are noted.

*Key words:* **English, Russian, Darginian language, somatic vocabulary, phraseological units, different-structured languages, lexical composition**

***Г.Х-К. Ибрагимова**, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при правительстве РФ, г. Махачкала, E-mail: nurselin@mail.ru*

# СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье рассматривается лексический состав соматических фразеологических единиц трех генетически неродственных языков в сопоставительном аспекте. Исследуются также их функциональные особенности. Проведенный анализ данных фразеологических единиц всех трех языков выявил стержневые лексемы, являющиеся общими для всех трех языков. Это обусловлено общностью функций частей человеческого тела. Установлено, что подобные фразеологические единицы обладают высокой частотностью в речевой коммуникации, так как соматизмы входят в базовую часть словаря любого языка. Большое количество совпадений наблюдается в фразеологических единицах английского и русского языков, что связано с их принадлежностью к одному общему праязыку. Несмотря на то что даргинский язык не является генетически родственным русскому и английскому, ряд соответствий отмечен во всех рассматриваемых языках. В разноструктурных языках возможны общности лексического характера. Это результат лингвистических универсалий и следствие общности человеческого существования. Во всех трех языках прослеживается большая группа соматических фразеологических единиц, в которых лексический состав может обладать частичной конгруэнтностью. Отмечаются соматические фразеологизмы, которые встречаются лишь в одном из исследуемых языков.

*Ключевые слова:* **английский язык, русский язык, даргинский язык, соматическая лексика, фразеологические единицы, разноструктурные языки, лексический состав**

Сравнительно-сопоставительный анализ лексического состава соматических фразеологических единиц разноструктурных языков имеет большое значение для разработки общей теории фразеологии. Такой анализ способствует выявлению общих и специфических особенностей этих языков.

Актуальность работы обусловлена тем, что сопоставительный анализ соматических фразеологизмов трех разноструктурных языков способствует определению функционально-семантических особенностей лексического состава данных фразеологических единиц [1–14].

Не все лексические единицы принимают одинаковое участие в образовании фразеологизмов, что связано часто с этимологией слова, которое выступает в качестве компонента фразеологической единицы (ФЕ), а также его роли в лексико-семантической системе английского, русского и даргинского языков. Следует также отметить, что английский и русский язык являются языками общего корня, а даргинский относится к языкам кавказской семьи и, соответственно, является генетически неродственным языком первым двум.

Цель исследования – сопоставительный анализ функциональной характеристики лексического состава соматических ФЕ рассматриваемых языков.

Задачи исследования:

1) дать краткую этимологическую характеристику лексического состава соматических ФЕ;

2) провести функционально-семантический анализ соматических фразеологизмов исследуемых языков;

3) выявить и описать эквивалентные, аналогичные и безэквивалентные соматические ФЕ в трех языках.

Научная новизна заключается в том, что анализ функционально-семантической характеристики лексического состава соматических ФЕ английского, русского и даргинского языков проводится впервые.

Теоретическая значимость заключается в том, что проведенное сопоставительное исследование анализируемых фразеологических единиц трех языков служит формированию основы различных теоретических и прикладных аспектов.

Практическая значимость состоит в том, что материалы исследования могут быть применены при осуществлении проектов сопоставительного плана, в том числе при составлении спецкурсов в вузах и написании научных статей.

Материалом исследования послужили соматические фразеологические единицы, полученные методом сплошной выборки из лексикографических трудов английского, русского и даргинского языков, в том числе из работ А.В. Кунина [6], А.И. Молоткова [12], У.У. Гасановой [3; 4]. Кроме метода сплошной выборки применялся сопоставительный метод и метод компонентного анализа.

Связь фразеологии языка с его грамматическим строем и словарным составом считается неоспоримым фактом. Лексические единицы являются своеобразным компоновочным материалом для образования различных видов фразеологических единиц. Структура и семантика фразеологической единицы зависит от лексических составляющих, входящих в ее состав.

Сопоставительный анализ лексического состава соматических ФЕ рассматриваемых языков показал ряд лексем, являющихся общими для трех языков. Это обусловлено однородностью функций частей человеческого тела. Наибольшей частотностью в этом плане во всех трех языках отличаются ФЕ со стержневыми словами «сердце/душа», «голова». Приведем примеры:

Англ. *Pain in the soul* (волноваться за другого человека).

Русс. *Боль в душе* (беспокоиться за близкого человека).

Дарг. *Урк1и изес* (переживать за близкого человека).

Англ. *Ead is spinning* (слишком много дел).

Русс. *Голова идет кругом* (множество забот).

Дарг. *Бек1 жургъбик1ули саби* (голова идет кругом от забот).

Общность между английским и русским языками заключается в том, что они оба принадлежат к одной индоевропейской семье языков. Исконный слой двух языков составляет значительный пласт лексем, унаследованных от индоевропейского языка-основы. Кроме того, соматическая лексика является наиболее широко употребительной во всех языках. Вследствие этого в лексическом составе соматических ФЕ наблюдается достаточно большое количество англо-русских параллелей общего происхождения.

Вопросы соматической фразеологии неплохо разработаны в первых двух исследуемых языках. Однако, как уже отмечалось, нет работ сопоставительного плана, посвященных функциональной характеристике соматических фразеологических единиц английского, русского и даргинского языков.

В английском языке фразеологические единицы рассматривались в трудах А.И. Алехиной [1], Л.П. Смита [8] и других.

В русском языке фразеология исследовалась многими лингвистами, в том числе и в ряде работ В.Н. Телии [10], Н.М. Шанского [13]. Яркая выразительность большинства фразеологизмов позволяет использовать их как богатое стилистическое средство [9]. Фразеология является «особо прочным цементирующим раствором при взаимодействии народов и их культур» [7].

Фразеология даргинского языка исследована в монографии М-Ш.А. Исаева [4], в ряде работ У.У. Гасановой [3], а также в отдельных статьях исследователей данного языка. Тем не менее вопросы фразеологии даргинского языка пока всесторонне не исследованы, как в английском и русском языках.

Наиболее активными и частотными в фразеологических единицах анализируемых языков являются соматические компоненты. К ним относятся в английском *head, heart, ear, arm, leg, nose, eyes, tongue, mouth*. Их русские соответствия: *голова, сердце, ухо, рука, нога, нос, глаза, язык, рот.* Даргинские соответствия: *бек1, урк1и, някъ, лих1и, кьяш, къянкъ, х1улби, лезми, мух1ли.*

По нашим данным, во всех трех языках приведенные наименования частей тела наиболее активны в фразеологических единицах.

В число английских соматических фразеологизмов входят довольно много лексем общегерманского происхождения: *breast, cheek, finger, hand, leg.* Приведем примеры:

Англ. *Be on your feet* (долгое время проводить на ногах)*; to be in good hands* (быть в надежных руках).

В число русских компонентов немало лексем общеславянского происхождения: *рот, губа, шея, палец, горло*.

Русс. *Разинуть рот* (удивиться, выразить изумление); *взять за горло* (принудить к чему-нибудь).

В лексическом составе даргинских соматических ФЕ целый ряд лексем из общедагестанского праязыка*: бек1* «голова», *урк1и* «сердце», *цула* «зуб», *руд* «кишка».

Дарг. *Бек1 удили* (букв. «вниз головой» – полный беспорядок); *цулби кьяржди рули* (букв. «скрипеть зубами» – сильно злиться).

Данные основы даргинского языка обладают генетическим родством с другими дагестанскими языками и восходят к общедагестанскому уровню.

Этимологическая общность древнейшего пласта лексики индоевропейских языков, а именно в наиболее употребительных наименованиях частей тела, является одним из условий зарождения и функционирования обширной группы соматических ФЕ английского и русского языков. В системе фразеологии любого языка соматические компоненты составляют основу, своеобразную микросистему, то есть они выступают организующим фразеообразовательным ядром. Древнейший пласт лексики трех рассматриваемых языков, к которому относятся соматизмы, характеризуется особой устойчивостью и большой витальностью.

При детальном анализе истории происхождения и совершенствования различных пластов лексики выясняется, что существует ряд достаточно стойких элементов, обладающих одинаковыми качествами, как и элементы фонетики и морфологии. К ним относятся в числе других и соматические термины. Существенной особенностью является также их активность и высокая частотность использования в речевой коммуникации. Названия частей тела входят в базовую часть словаря любого языка.

Как уже отмечалось, наиболее активными компонентами фразеологических единиц во всех трех языках являются названия частей тела. Их высокая частотность находится в тесной связи со смысловой нагрузкой исследуемых лексических единиц. Эти слова несут большую семантическую нагрузку. Превалирующая часть из них отличается широкой разветвленностью семантической структуры. Ценностная оценка во фразеологизмах формируется на основе внутренней формы А.А. Фокина [11].

Между концептуальной структурой слова и фразеообразовательным ресурсом прослеживается прямое соотношение: чем больше смыслов у слова, тем больше фразеологизмов, в которых лексема представлена в качестве компонента. К примеру, по данным «Фразеологического словаря даргинского языка» [3], даргинское слово бек1 голова входит в состав 113 фразеологических единиц. Соответствующее ему наименование в русском языке выступает более чем в 130 ФЕ, в английском языке – в 142 ФЕ.

Приведенные данные служат ярким примером о имеющейся непосредственной связи между многозначностью слова и его сопричастностью в фразеообразовательной деятельности.

В результате целого ряда лингвистических и экстралингвистических факторов в составе соматических фразеологических единиц трех языков можно отметить фразеологизмы с совпадающим лексическим составом. Много совпадений наблюдается в фразеологических единицах английского и русского языков, что связано с их принадлежностью к одному общему праязыку. Лексический состав таких ФЕ в ряде случаев совпадает полностью:

Англ. *come to mind / come to head; break a heart; hanging by a thread; blurring eyes; heart sank; lonely as a finger; bow your head; arms are short* [6].

Русс. *прийти на ум / приходить в голову; разбить сердце; висеть на волоске; затуманенные глаза; сердце сжалось; одинокий как перст; склонить голову; руки коротки* [12].

Проведенный сопоставительный анализ выявил, что ряд соматических ФЕ даргинского языка имеет соответствия в английском и русском языках. Приведем примеры:

Англ. *come to head* (вспомнить); *hands are shaking* (испытывать сильный страх); *lose head* (попасть в затруднительное положение); *mouth agape* (от неожиданности); *start with the head* (начни с головы).

Русс. *прийти в голову* (вспомнить); *руки трясутся* (испытывать сильный страх); потерять голову (попасть в затруднительное положение); *разинув рот* (от удивления, неожиданности); *начать с головы* (с самого начала).

Дарг. *бек1лизи бак1ес* (вспомнить) букв. «в голову прийти»; *някъби руржес* (испытывать сильный страх)); *бек1 бетахъахъес* (голову потерять – попасть в трудное положение); *мух1ли аъкабяхъили* (раскрыв рот от изумления); *бек1личибад бех1бихьес* (с самого начала).

Такие соответствия в разноструктурных языках возможны и как следствие лингвистических универсалий, и как результат общности человеческого существования. Они широко распространены в разных языках.

В основе таких универсалий находятся «содержательные категории, обусловленные внутренними закономерностями» [5].

Эти выражения могут иметь параллельное происхождение. В языках, которые принадлежат к разным семьям, несмотря на различия, можно найти некоторые сходства [2].

По нашим данным, количество параллелей среди соматических ФЕ английского и русского языков доминирует над соответствиями из тех же языков с даргинским.

В английском и русском языках много сходного, хотя в отдельных моментах обнаруживается и национальная специфика. То, что в английском по сравнению с русским немного больше (в количественном соотношении 50 на 40) отмечается соматических лексем, проявляющихся в фразеологических единицах, обусловлено расхождениями в дроблении действительности в каждом из анализируемых языков. Любой язык в какой-то мере самостоятельно проецирует окружающий мир. Например, в английском языке отмечаются соматизмы, которые вносят больше конкретики, чем параллельные им русские лексемы. Русской лексеме «рука» в английском соответствует *arm/hand*, русской лексеме «нога» конгруэнтно *leg/foot,* а лексеме «палец» – *finger/toe.*

В английском встречаются ФЕ с такими названиями внутренних органов, как *spleen* «селезенка», *chin* «подбородок», *finger bones* «косточки пальцев» и другими, тогда как в русском языке фразеологические единицы с данными названиями не зафиксированы. То же самое можно сказать и о даргинском языке.

В русском языке наблюдается целый ряд соматических фразеологизмов, которые отсутствуют в английском и в даргинском. Стержневым их компонентом являются лексемы «печень», «усы», «лоб/чело»: *мотать на ус, бить челом, сидеть в печенках.*

Наибольшее количество эквивалентов наблюдается в ФЕ, стержневыми компонентами которых являются лексемы *голова, сердце, глаза, руки.* Обусловлено это тем, что эти фразеологические единицы у всех народов репрезентируют такие свойства и качества, как зрительное восприятие, рефлекторное реагирование сердца на эмоциональные ощущения, а также способность ясно мыслить.

В рассматриваемых языках встречается большая группа соматических фразеологических единиц, в которых лексический состав может обладать частичной конгруэнтностью. Например:

Англ. *Turn up to hand* (подвернись под руку) ~ русс. *подвернуться под руку* ~ дарг. *някълиу бикес*.

Англ. *Keep your mouth shut* (держать рот на замке) ~ русс. *держать язык за зубами* ~ дарг. *лезми буцес* (держать язык).

Англ. *strike one s eye* (быть очень заметным) ~ русс. *бросаться в глаза* ~ дарг. *х1улбази игули саби* (сильно заметно).

Удельный вес соматизмов, которые обладают наиболее активным фразеообразующим характером в английском, русском и даргинском языках примерно одинаков. Это соматонимы «голова», «сердце», «глаза», «язык», «рука».

Во всех трех языках имеются соматизмы, которые не отличаются фразеообразовательной продуктивностью. К ним относятся: *heel/пятка/лут1и кьяш; belly/живот/кани; throat/горло/кьакьари.*

В исследуемых языках наблюдаются соматические фразеологизмы, которые встречаются лишь в одном из них.

В английском: *Have one's heart in the right place* (иметь благие намерения); *Run around like a chicken with its head cut off* (устраивать много суеты).

В русском: *смешинка в рот попала* (о глупом беспричинном смехе); *ни в зуб ногой* (не пригодный ни к чему); *мимо рта мычится* (никак не вспомню); *глаза навести* (заснуть) и другие.

В даргинском: *х1ялбала вац1ес* (растаять в жире – похудеть); *сурс кьакьари башахъули* (двигая кадыком – нервничать).

Такие соматические фразеологические единицы демонстрируют национальную специфику каждого исследуемого языка, особенности характера и мышления носителей этих языков, климатические условия, в которых они проживают и род их деятельности.

Таким образом, цель исследования достигнута. Проведенный сопоставительный анализ функционально-семантической характеристики лексического состава соматических фразеологизмов английского, русского и даргинского языков привел к следующим выводам:

1. Во всех трех языках отмечаются параллели высокочастотных соматических лексем («голова», «сердце», «рука», «нога»), ставших стержневыми в образовании фразеологических единиц. Удельный вес всех продуктивных соматизмов в рассматриваемых языках примерно одинаков.

2. В данных языках прослеживаются соматические лексемы, не обладающие фразеообразовательной продуктивностью. Чаще это названия внутренних органов.

3. В фразеообразовательных особенностях соматических компонентов этих языков встречается и ряд различий. В каждом из исследуемых языков примерно треть фразеологических единиц с соматическим компонентом составляют контрастный фразеообразовательный ресурс. В английском зафиксированы ФЕ с соматизмами названиями некоторых внутренних органов (селезенка, подбородок), которые в русском и в даргинском не встречаются. В русском языке отмечаются соматизмы (печень, усы), которые не зафиксированы в качестве стержневых компонентов ФЕ в английском. В даргинском отмечаются соматизмы (х1яли «нутряной жир», сурсла кьакьари «кадык») в качестве стержневых, которые не отмечаются в первых двух языках.

Таким образом, проведенный сопоставительный анализ фразеологических единиц разноструктурных и ранее комплексно не сопоставляемых языков подтверждает научную новизну исследования. Работа представляет интерес для лингвистов, занимающихся вопросами фразеологии различных языков, сопоставительной фразеологии как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список


1. Алехина А.И. *Идиоматика современного английского языка (Idiomatic English)*. Минск: Высшая школа, 1982.
2. Борисова И.З., Ефимова А.Д. Проблеме фразеологических универсалий. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016; № 7 (49), Ч. 2: 96–102.
3. Гасанова У.У. *Фразеологический словарь даргинского языка*. Махачкала, 2018.
4. Гасанова У.У. Фразеология даргинского языка как объект лингвистического исследования. *Алексеевские чтения:* материалы VII Международной научно-практической конференции. Москва, 2021: 212–215.
5. Исаев М-Ш.А. *Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка*. Махачкала, 1995.
6. Канцельсон С.Д. Об универсальных категориях в грамматике. *Универсалии и их место в типологических исследованиях*. Ленинград, 1972.
7. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык, 1984.
8. Мокиенко В.М. *Образы русской речи: Историко-этимологические очерки фразеологии*. Москва: Издательство «Флинта», «Наука», 2009.
9. Смит Л.П. *Фразеология английского языка*. Москва, 1998.
10. Суворова Н.Н. Фразеология русского языка в истории и современности. *Litera.* 2017; № 12: 129–133.
11. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты.* Москва: Школа. Языки русской культуры, 1996.
12. Фокина А.А. Аксиологическая характеристика фразеологических единиц с компонентами head, mind, brain (на материале английского языка). *Вестник Марийского государственного университета*. 2025; Т. 19, № 1: 113-120.
13. Молотков А.И. *Фразеологический словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Вариант, 1994.
14. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*. Москва: ЛЕНАНД, 2019.


References


1. Alehina A.I. *Idiomatika sovremennogo anglijskogo yazyka (Idiomatic English)*. Minsk: Vysshaya shkola, 1982.
2. Borisova I.Z., Efimova A.D. Probleme frazeologicheskih universalij. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016; № 7 (49), Ch. 2: 96-102.
3. Gasanova U.U. *Frazeologicheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2018.
4. Gasanova U.U. Frazeologiya darginskogo yazyka kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya. *Alekseevskie chteniya:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2021: 212-215.
5. Isaev M-Sh.A. *Strukturnaya organizaciya i semantika frazeologicheskih edinic darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1995.
6. Kancel'son S.D. Ob universal'nyh kategoriyah v grammatike. *Universalii i ih mesto v tipologicheskih issledovaniyah*. Leningrad, 1972.
7. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.
8. Mokienko V.M. *Obrazy russkoj rechi: Istoriko-`etimologicheskie ocherki frazeologii*. Moskva: Izdatel'stvo «Flinta», «Nauka», 2009.
9. Smit L.P. *Frazeologiya anglijskogo yazyka*. Moskva, 1998.
10. Suvorova N.N. Frazeologiya russkogo yazyka v istorii i sovremennosti. *Litera.* 2017; № 12: 129-133.
11. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty.* Moskva: Shkola. Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
12. Fokina A.A. Aksiologicheskaya harakteristika frazeologicheskih edinic s komponentami head, mind, brain (na materiale anglijskogo yazyka). *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2025; T. 19, № 1: 113-120.
13. Molotkov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Variant, 1994.
14. Shanskij N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: LENAND, 2019.


*Статья поступила в редакцию 02.02.26*

УДК 81-11 DOI: 10.24412/1991-5497-2026-2117-497-500

***Ostrovskaya I.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ostrovskayi@mail.ru*

**DIALOGIZATION AS A MECHANISM OF SEMANTIC COMMUNITY.** The work is dedicated to dialogization, which is examined as a purposeful activity employing multiple levels of codes and oriented toward the "Other." The success and validity of a communicative act, as well as the effectiveness of communicative interaction, are explored through the reactions of the recipient. The study demonstrates that each participant in an interaction operates with their own model of reality perception, and the success of the interaction is determined by the presence of an overlap between these models. Within this paradigm, the speech act is described as a multi-level process of encoding and decoding, possessing the potential for impact through shared semantic graphs, while also accounting for the dynamic nature of cognitive structures and the role of reconsolidation during each subsequent retrieval and processing of information. The work also proposes a framework for operationalizing semantic commonality and communicative success by typologizing response reactions. Additionally, a method for the academic simulation of speech acts is introduced as a reproducible educational and research procedure that allows for the creation of simulated live dialogue.

*Key words:* **dialogue, speech act, model of reality perception, semantic graph, perlocutionary effect**

***И.В. Островская,** канд. филол. наук, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ostrovskayi@mail.ru*

# ДИАЛОГИЗАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОБЩНОСТИ

Работа посвящена диалогизации, которая рассматривается как целенаправленная деятельность с использованием нескольких уровней кодов, ориентированная на другого. Успешность и состоятельность акта коммуникации и эффективность коммуникативного взаимодействия исследуется через реакции адресата. Исследование показывает, что каждый участник взаимодействия оперирует собственной моделью восприятия действительности, а успешность взаимодействия определяется наличием пересечения этих моделей. В рамках этой парадигмы речевой акт описывается как многоуровневый процесс кодирования и декодирования, обладающий потенциалом воздействия за счёт общих семантических графов, учитывая динамичность когнитивных структур и роль реконсолидации при каждом последующем извлечении и обработке информации. Также предлагается схема операционализации семантической общности и коммуникативной успешности посредством типологизации ответных реакций. Отдельно предложен метод академической симуляции речевых актов как воспроизводимая образовательная и исследовательская процедура, позволяющая искусственно создавать моделированием живой диалог.

*Ключевые слова:* **диалог, речевой акт, модель восприятия действительности, семантический граф, перлокутивный эффект**

Актуальность исследования обусловлена тем, что нарастающая тенденция к разобщению, где стороны диалога, несмотря на необходимость прийти к согласию, концентрируются на базовых противоречиях, невозможности эффективной коммуникации и достижения договоренностей побуждает к необходимости исследования диалоговой коммуникации с других когнитивных, поведенческих и речевых аспектов, а также обучения ведению эффективных диалогов. В развитии искусственных языков и общего искусственного интеллекта (AGI) отсутствует полная, непротиворечивая и универсальная прагматическая модель РА, что является одним из главных ограничений развития систем NLP (обработки естественного языка) до конкурентноспособного с речевыми способностями человека уровня. Эта проблематика указывает на дефицит инструментов, позволяющих удерживать взаимодействие при расходящихся моделях восприятия участников.

В лингвистике и когнитивных науках отсутствует операциональная рамка, которая связывала бы различия в индивидуальных моделях восприятия с наблюдаемыми речевыми проявлениями: устойчивостью референции, динамикой уточняющих вопросов, метакоммуникативными маркерами. Без такой рамки невозможно ни построить методику обучения эффективному диалогу, ни сформулировать критерии для оценки диалоговых систем, выходящих за пределы формальной связности ответов. Построение такой рамки позволяет перейти от абстрактных представлений о взаимопонимании к воспроизводимым процедурам диагностики и сонастройки, что открывает возможность для создания как обучающих методик, так и оценочных инструментов для диалоговых систем, работающих с учётом когнитивно-прагматической природы общения [1–8].

Цель исследования заключается в теоретической разработке модели диалогизации, а также в создании прикладной рамки для компьютерно-лингвистического анализа и разработки критериев оценивания диалоговых систем, согласованных с когнитивно-прагматической природой диалога.

Задачи исследования: описать типологию реакций адресата как основание для оценки коммуникативной успешности; представить методику академической симуляции речевых актов как воспроизводимую процедуру моделирования диалога; разработать критерии оценивания диалоговых систем; предложить операциональные (наблюдаемые) признаки семантической общности для сонастройки участников.

Научная новизна исследования заключается в рассмотрении диалога в междисциплинарном фрейме, при котором диалогизация понимается не как свойство языка, а как базовая когнитивная и социальная стратегия.

Теоретическая значимость заключается в теоретической разработке модели диалогизации, включающей представления о структуре речевого акта, механизмах сонастройки участников, условиях семантической общности и типологии реакций адресата, а также в разработке метода академической симуляции речевых актов как инструмента моделирования диалога.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут использоваться в различных элективных курсах для студентов лингвистических специальностей.

Методы исследования: семантический анализ, концептуальный анализ с последующим применением наблюдаемых признаков для прикладных задач анализа диалога.

В основе проведённого исследования была выдвинута следующая гипотеза: при невозможности полностью исключить различия в моделях восприятия действительности существует некоторая общая область: неизбежная семантическая общность, где модели пересекаются (переосмысливая библейскую истину «стучите и вам откроют», стучите в область совпадений, а не разобщений, и вы будете услышаны и договоритесь). Инициация сонастройки, уточнение, поиск точки входа, концентрация на зонах совпадений позволяют удерживать диалог даже там, где исходные позиции расходятся.

Вопрос о том, как люди достигают взаимопонимания, а чаще – почему они его не достигают, приобретает не только теоретическое, но и прикладное звучание. Стороны диалога всё чаще концентрируются на исходных противоречиях, способность удерживать взаимодействие становится отдельной проблемой. Нарастающая разобщённость при очевидной потребности в согласовании позиций требует пересмотра того, что вообще делает диалог возможным. В работах Е.В. Гарина и И.В. Островской [1] предложена рекурсивная модель речевого акта, а в экспериментальном исследовании И.В. Островской и Н.П. Островской выявлены различия индивидуальных критериев оценки вербальных стимулов, что напрямую соотносится с положением о субъективности моделей восприятия [2]. Ответ на этот вопрос лежит на пересечении нескольких научных традиций, каждая из которых по-своему объясняет природу коммуникативных сбоев и условия их преодоления.

И.П. Сусова рассматривала язык как механизм перекодирования когнитивных структур в языковые формы и обратно. В рамках прагмалингвистического подхода, восходящего к этой традиции, фиксируются те параметры коммуникативного пространства, которые задают рамки взаимодействия: статусные и ролевые характеристики участников, их представления друг о друге, целевые установки, интенциональные структуры и прогнозируемые стратегии речевого поведения. Коммуникация в таком понимании оказывается деятельностью, поддающейся структурному описанию через наблюдаемые речевые проявления.

Лингвокультурологическая традиция, представленная работами В.И. Карасика, выдвигает в качестве центральной категорию языковой личности – обобщённого носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей. Карасик выделяет ценностное, понятийное и поведенческое измерения языковой личности, акцентируя зависимость структуры коммуникативных действий от культурно обусловленных доминант поведения. Дискурс в этой парадигме оказывается неотделим от культурного контекста и коммуникативных норм, а его анализ требует учёта ситуативных, личностных и текстовых характеристик речевого взаимодействия.

Теория речевых актов, восходящая к фундаментальным работам Дж. Остина и Дж. Серля [3; 4], внесла в понимание коммуникации принципиально новый аспект: высказывание трактуется не как описание положения дел, а как действие, обладающее иллокутивной силой и способное производить перлокутивный эффект. Остин выделил в структуре речевого акта три уровня: локутивный (факт произнесения), иллокутивный (коммуникативное намерение) и перлокутивный (воздействие на адресата). Позднее Серль развил эту линию, уделив особое внимание косвенным речевым актам – случаям, когда один иллокутивный акт осуществляется через другой, например, вежливая просьба в форме вопроса.

Значительным продвижением в моделировании речевых актов стала концепция Т.М. Дридзе [5], в которой любое сообщение рассматривается как иерархически организованная структура, включающая интенцию (равнодействующую мотивов и цели), содержательный компонент, иллюстративные детали, общий

фон и фоны к фонам. Ключевым элементом здесь выступает проблемная ситуация, которая порождает основной тезис сообщения и является источником коммуникативной цели. Введение этого понятия позволяет по-новому осмыслить соотношение прямых и косвенных речевых актов: вопрос (интеррогатив) и описание проблемной ситуации различаются только формой, но оба требуют разрешения. Вопрос содержит приказ немедленно ответить, описание проблемной ситуации в утвердительной форме – скрытый приказ разрешить её с отсрочкой.

На пересечении этих подходов формируется запрос на модели, которые одновременно объясняют когнитивно-прагматическую природу диалога и допускают воспроизводимую методологию анализа, ориентированную на наблюдаемые языковые проявления. В рамках данной работы предполагается, что каждый участник коммуникации оперирует собственной моделью восприятия действительности. Успешность взаимодействия определяется наличием пересечения этих моделей – минимальной общей области, обеспечивающей интерпретацию и смысловое соотнесение высказывания. На начальном этапе коммуникации взаимодействие осуществляется между совпадающими фрагментами индивидуальных моделей, которые выполняют функцию «точки входа» в диалог. При отсутствии такой общей области адресат не распознаёт предмет высказывания, что фактически исключает возможность коммуникации.

В исследованиях структуры речевого акта многократно фиксировалось, что реакции участников демонстрируют тенденцию к редукции и могут быть описаны ограниченным набором типов. К их числу относятся игнорирование коммуникации (включая молчание и повтор реплики адресанта), приостановка деятельности и ожидание дальнейших инструкций, частичное или полное изменение модели восприятия действительности, ретрансляция информации в ближайшем социальном окружении. Игнорирование при этом трактуется как ранняя форма ответного поведения, а появление перлокутивного уровня в структуре речевого акта рассматривается как свидетельство усложнения механизмов преодоления коммуникативного сопротивления. Современные исследования уточняют, что достижение перлокутивного эффекта напрямую связано с учётом различий в моделях восприятия участников [6].

В контексте академического обучения особую значимость приобретает метод симуляции речевых актов, который позволяет создавать условия ограниченной неопределённости, приближённые к реальной профессиональной коммуникации. Симуляция даёт возможность систематически варьировать ключевые параметры взаимодействия: ролевые установки, коммуникативные цели, регистровые характеристики, степень подготовленности участников и фиксировать изменения в структуре реакций адресата. В дидактическом аспекте такой подход обеспечивает формирование не только собственно языковых навыков, но и метакоммуникативных умений: способности распознавать коммуникативную задачу, интерпретировать интенции партнёра, прогнозировать возможные реакции и выбирать адекватные стратегии речевого поведения.

Для целей дальнейшего моделирования диалогизации необходимо отметить, что задача распознавания смысла в диалогическом взаимодействии требует учёта того, что каждый участник оперирует собственной моделью восприятия действительности, а сами модели восприятия как когнитивные сущности напрямую не наблюдаемы, поэтому операциональные индикаторы должны опираться на языковые следы: устойчивость референции, совпадение регистра, наличие метакоммуникативных маркеров, динамику уточняющих вопросов:

– Реакции адресата демонстрируют тенденцию к редукции и могут быть описаны ограниченным набором типов, что создаёт основу для оценки коммуникативной успешности.

– Существующие подходы к классификации речевых актов, ориентированные на количественное наращивание классов, не решают проблему однозначной трактовки смысла, что требует пересмотра в сторону построения иерархических моделей.

Диалог в междисциплинарной парадигме рассматривается не как побочный продукт языковой способности, а как механизм социального взаимодействия, направленной деятельности, разделение картины мира на «свой/чужой» и подбора эффективной стратегии взаимодействия. Сама диалогическая деятельность ориентирована на другого: она требует постоянного соотнесения собственной позиции с позицией собеседника, учета контекста, взаимных ожиданий и намерений (интенций), сверка с «рейкой реальности» – проверкой реальных интенций собеседника (действительно ли он намеревался создать это взаимодействие, пространство между собеседниками). Также готовность корректировать речевую и поведенческую стратегию в процессе общения. В условиях высокой когнитивной нагрузки участники оказываются перед необходимостью искать между своей позицией и позицией собеседника в том числе баланс глубиной обработки информации скоростью ответа и используемой лексикой.

Речевой акт описывается как процесс, в котором на каждом этапе коммуникативного цикла от кодирования к декодированию формируются новые смысловые элементы [1]. Речь выступает не только средством описания действительности, но и инструментом саморефлексии. Порождаемые высказывания несут семантически и прагматически маркированные стимулы, которые способны изменять действия и интерпретации адресата. Когнитивные структуры трактуются как динамические: каждый акт взаимодействия может вносить в них структурные изменения; само извлечение информации из памяти сопровождается реконсолидацией, то есть переосмыслением и частичной трансформацией извлекаемого содержания.

Ключевой результат формулируется следующим образом: все цели и эффекты коммуникации могут быть описаны через реакции адресата. При этом каждый участник оперирует собственной моделью восприятия действительности, и успешность коммуникации определяется наличием пересечения этих моделей – минимальной общей областью, обеспечивающей интерпретацию и смысловое соотнесение высказывания. При отсутствии такой области адресат не распознаёт предмет высказывания, и коммуникация оказывается не состоятельной.

На начальном этапе взаимодействие осуществляется между совпадающими фрагментами моделей, которые выполняют функцию «точки входа» в диалог. Реакции участников речевого акта демонстрируют тенденцию к редукции. Выделяется базовый набор реакций собеседника: игнорирование коммуникации; приостановка деятельности и ожидание дальнейших инструкций; частичное или полное изменение модели восприятия действительности на последующих этапах взаимодействия; ретрансляция информации в пределах ближайшего социального окружения.

Отдельно подчёркивается роль игнорирования как ранней формы ответного поведения (включая молчание и повтор реплики адресанта), а также значение перлокутивного уровня, который свидетельствует об усложнении механизмов преодоления коммуникативного сопротивления.

Модель восприятия действительности как когнитивная сущность напрямую не наблюдаема, поэтому операциональные индикаторы опираются на языковые следы. В рамках предложенного подхода семантическая общность измеряется через совокупность признаков, отражающих согласование кодов и предварительную сонастройку участников. Среди них согласование предмета речи (устойчивость референции, наличие общих обозначений ключевых объектов темы); совпадение уровня лексической и жанровой нормы (соответствие регистра, терминологическая достаточность); наличие метакоммуникативных маркеров сонастройки (уточнение целей, норм, допустимых средств, договорённости о терминах, социальных/культурных/политических реалий); учёт различий в экспертности (проявления адаптации формулировок: пояснение, перефразирование, экспликация); динамика уточняющих вопросов (частота и направленность вопросов, которые выстраивают общую область понимания и заинтересованности). Эти признаки могут быть получены через разметку диалогов и статистический анализ лексико-грамматических и прагматических маркеров (частотные профили терминов, устойчивые формулы уточнения и пояснения, маркеры согласования и несогласования и т. п.).

Базовый набор реакций адресата задаёт ядро схемы разметки и оценки. Для компьютерно-лингвистического анализа в корпусе выделяются: игнорирование (отсутствие ответной реплики, уход от темы, «нулевая» реакция, повтор реплики адресанта); ожидание инструкций (приостановка действия, запрос дальнейших указаний, формулировки типа «что делать дальше?»); изменение позиции (признаки частичного или полного пересмотра исходной интерпретации, принятия новых смысловых элементов); ретрансляция (пересказ или передача информации третьим лицам, ссылки на авторитет). Подобная разметка позволяет описывать эффект коммуникации как распределение реакций в зависимости от условий диалогизации: наличие и качества общей области, степени сонастройки, контекста профессионального и личного общения.

Диалогизация не сводится только к накоплению лексико-грамматических средств. Значимыми оказываются распознавание коммуникативной задачи, интерпретация интенций партнёра, прогноз реакций и выбор коммуникативной стратегии. Предлагаемый метод академической симуляции речевых актов в этом контексте рассматривается как управляемая процедура, создающая условия «ограниченной неопределённости», близкие к реальной профессиональной коммуникации, но позволяющие систематически варьировать факторы: роль, цель, регистр, степень подготовленности участников и фиксировать изменения реакций адресата.

С исследовательской точки зрения симуляции могут быть оформлены как набор сценариев (кейсов) с заданными ограничениями: разные уровни экспертности собеседников, различие регистров, наличие или отсутствие предварительных договорённостей о терминах, а также возможный конфликт интересов и базовые противоречия. Оценка эффективности симуляции осуществляется через наблюдаемую динамику реакций и показатели сонастройки: снижение игнорирования, увеличения количества уточняющих вопросов, рост согласования референции.

Критерии оценки диалоговой системы включают способность обнаруживать отсутствие общей области и инициировать построение «точки входа» (через уточняющие вопросы и согласование терминов); адаптировать формулировки под модель адресата (с учётом регистровых и экспертных различий); минимизировать риски игнорирования и коммуникативного сопротивления за счёт адресной сонастройки; поддерживать динамическое обновление представлений о намерениях и знаниях собеседника. Указанные критерии задают теоретически обоснованное дополнение к существующим оценочным практикам, ориентированным на формальную связность и корректность ответа. Одним из примеров совпадений индивидуальных критериев могут послужить данные, полученные на вербальных стимулах в ходе эксперимента автора [2].

Таблица 1

Наиболее частотные индивидуальные критерии (Top-15)

| Критерий (пример формулировки) | Частота (число респондентов) |
|---|---|
| *Смысл* | 150 |
| *Понятность* | 100 |
| *Звучание* | 100 |
| *Смысловая нагрузка* | 70 |
| *Звучность* | 60 |
| *Красота* | 60 |
| *Поэтичность* | 60 |
| *Актуальность* | 50 |
| *Образность* | 50 |
| *Красота слога* | 50 |
| *Красота звучания* | 50 |
| *Эмоциональность* | 40 |
| *Глубина смысла* | 40 |
| *Глубина* | 40 |
| *Распространенность* | 30 |

В этой постановке возникает прикладная задача: необходимо понять, относительно какого «конца шкалы» и с каким эталоном человек вообще сравнивает свои ощущения. В модели, которую мы здесь используем, это объясняется различием индивидуальных функций калибровки $f_u$. Из этого следуют два практических шага: во-первых, задавать уточняющие вопросы, чтобы выявить, на что именно человек опирается; во-вторых, встраивать процедуру сонастройки измерения между пациентом и специалистом, чтобы цифры обретали общий смысл.

В нашем эксперименте мы принципиально не оценивали, насколько «правильно» человек понимает вербальный стимул, речевой акт или метафору. Нас интересовало другое: способен ли он выразить своё восприятие в измерительных терминах и насколько возможна общность критериев. Участники не получали готового набора критериев, а сами строили пространство оценки, выделяли оси, которые для них важны, и уже потом помещали стимулы на шкалу от 1 до 10. Эта задача во многом похожа на клинические ситуации субъективной оценки. Индивид переводит внутреннее переживание в число, опираясь на что-то личное или усвоенное из социального окружения. Для практики здесь важно, что числовая оценка начинает работать как «данные», похожие на результаты анализов, и на их основании специалист принимает решения, часто ответственные и при этом неудобные для какой-то из сторон или, возможно, для обеих сторон.

Особенно показателен открытый нами так называемый «эффект Лейлы», выявленный в одной из экспериментальных групп. Испытуемый фактически использовал личный прототип, идеал как верхнюю точку отсчёта: «10 из 10 – это Лейла». После этого все остальные стимулы оценивались уже не относительно универсальной шкалы, а по отношению к этому внутреннему эталону. Формально такую ситуацию можно описать через индивидуальную функцию преобразования $f_u$: впечатление или ощущение переводится в число от 1 до 10, и эта функция параметризована опорными точками (якорями), которые заданы биографическим опытом и системой ценностей. Для одного человека таким якорем оказывается некий идеальный образ, для другого – пережитый когда-то травматический опыт (боль), для третьего – принятый в его среде стандарт. Из этого следует, что одинаковые числовые оценки у разных людей могут соответствовать разным скрытым якорям. Поэтому при интерпретации таких данных нужно учитывать индивидуальную модель восприятия. При ведении коммуникации полученные данные критически важны.

Интегральный показатель вариативности субъективного описания (условно: «порог перколяции» как среднее число критериев, задающее минимальную «плотность» индивидуального описания) составил 5.06 критерия на респондента (медиана 5.0, диапазон 3–14). Средняя итоговая оценка метафор (усреднение по индивидуальным критериям) по выборке – 6.14 балла (для взвешенных оценок – 6.11).

Обучение диалогизации в академической среде нужно строить на трёх взаимосвязанных блоках:

**Диагностика.** Участников учат распознавать область совпадения картин мира, интересов, интенций, а также распознавать момент, когда общая область понимания отсутствует, и фиксировать реакции собеседника (игнорирование, ожидание инструкций, смена позиции, ретрансляция), что позволяет не наращивать аргументацию впустую, а вовремя менять стратегию.

**Инструмент сонастройки.** В этом блоке участников учат находить аргументы, которые кажутся убедительными собеседнику, а не им самим [7]. Отрабатываются конкретные приёмы: уточняющие вопросы («что вы имеете в виду под …?»), перефразирование («правильно ли я понял, что …»), экспликация неявных допущений, согласование терминов. Важно, что эти навыки тренируются не изолированно, а в ситуациях, где собеседники изначально находятся в разных экспертных или ценностных позициях.

**Рефлексия и самокоррекция. Проверка рейки реальности.** После каждой симуляции проводится разбор: какие речевые ходы сработали, какие привели к нарастанию сопротивления, удалось ли удержать «точку входа». Формируется привычка анализировать не только содержание сказанного, но и динамику реакций партнёра.

В основе обучения лежит метод академической симуляции речевых актов [8]. Это контролируемая процедура, где участники получают роли, цели и контекст, но не имеют жёсткого сценария. Симуляция создаёт «ограниченную неопределённость»: ситуация близка к реальной, но ошибки не имеют серьёзных последствий и могут быть разобраны. Ключевые параметры, которые варьируются:

уровень экспертности участников (асимметрия знаний);

регистр (академический, деловой, бытовой);

наличие или отсутствие предварительных договорённостей о терминах;

конфликт интересов или ценностные расхождения.

Симуляции проводятся циклически: сначала участники действуют спонтанно, затем после разбора повторяют ту же ситуацию с акцентом на сонастройку. Сравнение динамики реакций (снижение игнорирования, рост уточняющих вопросов, согласование референции) служит индикатором прогресса. По завершении коммуникации ведется дневник 1 «Эпизод коммуникативного взаимодействия (место, время, состав участников, примерная тема)», который предлагается использовать как коммуникативно-поведенческий. Участник фиксирует не просто свои мысли и чувства, а шаги, речевые акты и взаимодействия.

Таблица 2

Дневник 1

| Шаг | Вопрос для участника |
|---|---|
| 1. Триггер (действие контрагента) | Что именно сказал или сделал другой? (Без интерпретаций, только факт: «сказал фразу X», «повысил голос», «не ответил на сообщение») |
| 2. Мой первый импульс | Что мне захотелось сделать в первую секунду? (Напасть, закрыться, оправдаться, сделать вид, что всё равно, ...) |
| 3. Что я реально сделал(а) | Какое действие выбрал(а)? (Важно: отделить от импульса, это часто разные вещи) |
| 4. Реакция контрагента на мое действие | Как изменилось его поведение? (Он усилил нажим? Отступил? Обесценил? Приблизился?) |
| 5. Моя вторичная реакция | Что я почувствовал(а) после его ответа? (Облегчение, стыд, злость, ...) |
| 6. Замкнутый круг | Как этот эпизод похож на предыдущие? (Участника сам замечает паттерн) |

Дневник 2 «Проверка реальности» (для работы с проекциями)

Когда участник говорит «контрагент меня обесценивает», «он специально», «она манипулирует», стандартный дневник это просто фиксирует как факт. А необходимо отделить факты от интерпретаций.

Структура:

1. Факт (что можно было бы записать на видео).
2. Моя интерпретация (смысл, который я придал(а) факту).
3. Уверенность в интерпретации (от 0 до 100 %).
4. Альтернативные объяснения (минимум 2–3, даже маловероятные).
5. Доказательства: какие данные подтверждают или опровергают мою интерпретацию?
6. Как изменится мое действие, если я выберу другую интерпретацию?

Этот формат вводит когнитивную сложность в диалогизацию.

Итак, проведённое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. Полностью устранить различия в моделях восприятия действительности невозможно, так как это свойство индивидуального когнитивного опыта. Однако продуктивная коммуникация достижима за счёт целенаправленного удержания внимания на зоне пересечения этих моделей, а не на исходных противоречиях. Эта зона – неизбежная семантическая общность – становится «точкой входа» в диалог. Инициация сонастройки через уточняющие вопросы, согласование кодов и адаптацию формулировок позволяет сторонам договориться даже при значительных расхождениях исходных позиций, согласуя принцип, переосмысленный из библейской метафоры: стучите в область совпадений, а не разобщений – и вам откроют.

Разработанная и содержательно обоснованная типология реакций адресата включает четыре базовых типа: игнорирование (включая молчание и повтор реплики), ожидание инструкций, изменение модели восприятия действительности, ретрансляция информации в ближайшем окружении. Типология позволяет операционализировать понятие коммуникативной успешности через наблюдаемые речевые и поведенческие проявления.

Создан метод академической симуляции речевых актов как воспроизводимая процедура моделирования диалога, в которой участники действуют в условиях ограниченной неопределённости с заданными ролями, целями и контекстом, а анализ строится на фиксации реакций адресата и последующей рефлексии. Метод может использоваться как в образовательных, так и в исследовательских целях для отработки навыков сонастройки.

Выделены операциональные (наблюдаемые) признаки семантической общности: согласование предмета речи (устойчивость референции), совпадение лексико-жанрового регистра, метакоммуникативные маркеры сонастройки, учёт различий в экспертности (адаптация формулировок), динамика уточняющих вопросов. Признаки применимы для разметки диалогов и могут служить основой для автоматизированного анализа. В предоставленной методике академической симуляции разработан дневниковой способ анализа речевого взаимодействия.

Таким образом, результаты показывают, что поставленная в работе цель достигнута при последовательном решении всех сформулированных задач. Считаем, что работа представляет интерес для педагогов лингвистических дисциплин при создании элективных курсов для студентов.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в нескольких направлениях:

**Корпусная разметка.** Разработка и апробация протокола разметки реакций адресата и признаков семантической общности на материале русскоязычных и англоязычных диалогов, что позволит перейти от качественных наблюдений к количественному анализу.

**Сравнительный анализ дискурсов.** Сопоставление того, как протекает сонастройка в разных профессиональных сферах (медицинская консультация, деловые и международные переговоры, учебный диалог). Можно выявить устойчивые паттерны успешных и неуспешных стратегий.

**Автоматизация.** Оценка возможности выделения операциональных признаков (уточняющие вопросы, маркеры согласования, терминологическая адаптация) средствами компьютерной лингвистики. Это шаг к созданию диалоговых систем, которые не просто отвечают, а способны распознавать отсутствие общей области и инициировать её построение.

**Экспериментальная верификация.** Проведение контролируемых экспериментов, в которых фиксируется динамика реакций адресата при целенаправленном обучении сонастройке. Измерение эффекта обучения (снижение числа коммуникативных сбоев, повышение согласованности позиций) позволит уточнить модель и адаптировать методику для разных аудиторий.

Библиографический список


1. Гарин Е.В., Островская И.В. Рекурсивная модель речевого акта. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 480–485.
2. Островская И.В., Островская Н.П. Метод когнитивной категоризации вербальных и невербальных стимулов. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 6 (109): 625–627.
3. Austin J.L. *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.
4. Searle J.R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
5. Дридзе Т.М. *Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации*. Москва: Наука, 1984.
6. Dowell J.L. Silencing and assertion: An account of their conversational dynamics. *The Oxford Handbook of Applied Philosophy of Language*. Oxford: Oxford University Press, 2024: 79–103.
7. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
8. Freedman R. et al. A framework for building explainable collaborative multimodal dialogue systems using a theory of mind. *Autonomous Agents and Multi-Agent Systems*. 2025; № 39 (44). Available at: https://doi.org/10.1007/s10458-025-09717-5


References


1. Garin E.V., Ostrovskaya I.V. Rekursivnaya model' rechevogo akta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 480-485.
2. Ostrovskaya I.V., Ostrovskaya N.P. Metod kognitivnoj kategorizacii verbal'nyh i neverbal'nyh stimulov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 6 (109): 625-627.
3. Austin J.L. *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.
4. Searle J.R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
5. Dridze T.M. *Tekstovaya deyatel'nost' v strukture social'noj kommunikacii*. Moskva: Nauka, 1984.
6. Dowell J.L. Silencing and assertion: An account of their conversational dynamics. *The Oxford Handbook of Applied Philosophy of Language*. Oxford: Oxford University Press, 2024: 79-103.
7. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
8. Freedman R. et al. A framework for building explainable collaborative multimodal dialogue systems using a theory of mind. *Autonomous Agents and Multi-Agent Systems*. 2025; № 39 (44). Available at: https://doi.org/10.1007/s10458-025-09717-5


*Статья поступила в редакцию 01.02.26*

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....3

## СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

***В.Д. Васильева***
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА .....5

***П.И. Ананченкова***
ТИПОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ: ОТРАСЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ВОЗРАСТНЫЕ ОГРАНИЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....8

***Е.М. Зорина***
МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОПОРА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ.....12

***А.Д. Зубков***
РОЛЬ ТЕОРИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ.....16

***Б.А. Карев, Сунь Манпин***
ТЕХНОЛОГИИ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ С ИННОВАЦИОННОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ.....18

***О.В. Князева, К.А. Мельникова***
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА .....21

***Т.А. Алмазова, И.А. Зенкина, Н.В. Никаноркина, Е.А. Ковальчук***
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ФОРМИРОВАНИЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАВЫКОВ РЕШЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ.....25

***М.И. Северьянова, А.В. Самойлов***
СКАЛОЛАЗАНИЕ НА ИСКУССТВЕННОМ РЕЛЬЕФЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНСТРУКТОРОВ ПО ТУРИЗМУ .....33

***А.И. Ускова***
ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....36

***П.В. Банько***
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЁ РЕШЕНИЯ.....39

***Ю.А. Борисенко***
ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КОЛЛЕДЖА КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНО-ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У КУРСАНТОВ ТРАНСПОРТНОГО ПРОФИЛЯ .....42

***Е.М. Дорофеев***
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОРСКИХ ВУЗОВ.....45

***И.Е. Некрасова***
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....48

***А.Н. Томилин***
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУРСАНТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В МОРСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....53

***З.Р. Асанова, С.Н. Томилина***
СПЕЦИФИКА ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....57

***С.Н. Томилина***
ОСОБЕННОСТИ ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ПАТРИОТИЗМА В РОССИИ.....60

***Л.В. Яблонская, А.Н. Попов***
АНАЛИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ КОГНИТИВНОСТИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА.....66

***И.А. Маврина, О.А. Володина***
ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТНОЙ ОСНОВЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ: ОТ СПЛОЧЕНИЯ К СЛУЖЕНИЮ.....70

***Е.А. Гиловая***
ОПТИМИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В СВЕТЕ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА.....75

***О.А. Жданович, Н.Л. Федотова***
ЭМПИРИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОГНИТИВНО-СТИЛЕВОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ .....78

***Н.А. Лобачева***
МЕТОДИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕНЕРАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ В СФЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА.....82

***М.А. Абдурахманова***
ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....85

***П.Д. Абдурахманова, П.Т. Раджабова, Д.М. Мурзаева***
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА УЧИТЕЛЕМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....88

***Х.А. Алижанова, Г.А. Караханова, Е.Е. Оруджалиева***
ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА .....92

***А.В. Зезюлько, А.А. Вязьмин, Р.Э. Гшиянц***
РАЗРАБОТКА ПЛАНА ПОДГОТОВКИ К РЕГИОНАЛЬНОМУ ЭТАПУ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ПРОФИЛЮ «РОБОТОТЕХНИКА» В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ) .....95

***Н.П. Клушина, И.Ф. Игропуло***
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.....99

***З.Ш. Магомедова***
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ.....102

***Н.З. Мунгиева***
РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР КАК МЕХАНИЗМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....105

***И.Н. Пахомова, Л.Б. Тёрёчик, А.С. Иванова***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ РКИ .....108

***Г.Н. Соломатина***
ВОЗДЕЙСТВИЕ МЕХАНИЗМОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ДИНАМИКУ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ ..... 111

***Е.А. Шумилова, В.Г. Мелоян***
ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КОНЦЕПЦИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ СПО ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....114

***Т.П. Оборочан***
ПОРТРЕТ ВЫПУСКНИКА МОРСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА: КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЭТИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРОВ.....118

***Е.В. Хекерт, Р.Р. Туктаров, Н.Е. Хекерт***
К ВОПРОСУ О ПЕРВОСТЕПЕННОЙ ВАЖНОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ СОВРЕМЕННОГО МОРСКОГО ВУЗА .....120

***И.М. Купчигина, Н.М. Бабешко***
ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ТЕХНИКУМА ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....125

***Л.Б. Райхельгауз***
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ АДАПТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....128

***Е.А. Смирнова, Г.Г. Маслова***
УЧЕБНЫЙ БИЛИНГВИЗМ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....133

***Г.И. Давыдова, С.И. Самыгин, А.А. Макарова***
ПАТРИОТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ИЕРАРХИИ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ.....138

***Г.Г. Жигалова***
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЫЕЗДНЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «СУДЕБНАЯ МЕДИЦИНА» .....143

***Ю.В. Погребняк, М.Р. Жигалова, И.М. Петрова***
ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ОСНОВА ДЛЯ РАЗРАБОТКИ МЕТОДОЛОГИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ....146

***И.В. Тележко, Л.В. Коровина, Т.В. Салынская***
ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ....150

***Ю.Н. Сизов***
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТА-СУДОВОДИТЕЛЯ....155

***Е.Н. Малышева***
СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ, БИБЛИОТЕЧНЫХ И МУЗЕЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....158

***Р.А. Арзуманова, Г.К. Бокижанова***
РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ....161

***Шан Минся, Е.В. Дишкант***
ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ РУСИСТОВ ПО ПРОГРАММЕ ДВОЙНОГО ДИПЛОМИРОВАНИЯ В РАМКАХ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ....165

***Т.В. Есикова***
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПЦИИ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ....167

***О.Ю. Муллер***
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО И ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ....170

***Ф.С. Овчинников, О.Я. Емельянова***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В УПРАВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИЕЙ ПЕРСОНАЛА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ....173

***О.М. Овчинников, Се Мугэ***
ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КИТАЯ....178

***А.А. Тарабукина, Г.М. Парникова***
ЦИФРОВАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ: ПОДХОДЫ И ОПИСАНИЕ ФЕНОМЕНА....180

***Я.В. Золотова, И.А. Полякова***
РОЛЬ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ: ОБЗОР ДОКАЗАТЕЛЬНОЙ БАЗЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ....184

***Д.А. Семенова***
АРТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА НА УРОКЕ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ....187

***Хань Чжунцюань, Шао Нань***
КУЛЬТУРА ИСТОРИИ ВУЗА В ВОСПИТАНИИ: ФУНКЦИИ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ....190

***И.В. Чеботарева, С.В. Короткова***
ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИК ПО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЛНР НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНОГО И РЕЛИГИОЗНОГО ЗНАНИЙ....194

***А.Г. Чурашов***
НЕЙРОЭСТЕТИЧЕСКИЙ, ИММЕРСИВНЫЙ И ЭНАКТИВНЫЙ ПОДХОДЫ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА ....198

***М.Л. Лазарев***
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ДЫХАТЕЛЬНОЙ КЛИМАТОТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ ....200

***Л.Ю. Москалева, В.В. Молодыченко, Е.М. Троицкая***
УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ....205

***Бай Цзяньпу***
ТРАНСФОРМАЦИЯ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗЕРКАЛЕ ПРОГРАММНЫХ ДОКУМЕНТОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ КИТАЯ....210

***Т.В. Васильева***
ЭПИСТЕМИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ МАГИСТРАНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»: КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ В ВУЗЕ....214

***Е.В. Везетиу***
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЛОГОПЕДИЯ» ....217

***Е.В. Вовк***
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ В РАМКАХ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ....219

***Е.В. Везетиу***
ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАСКРЫТИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА ....222

***Е.В. Вовк***
РАЗВИТИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ РЕКЛАМЫ И СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ КЕЙСОВ....224

***Н.В. Горбунова***
ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ МЕДИАПРОЕКТОВ....227

***Ю.В. Макаренко***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗВЛЕКАТЕЛЬНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА: АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ....230

***А.А. Панина***
ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ НАЧАЛЬНОГО КОНСТАТИРУЮЩЕГО СРЕЗА ....232

***С.В. Пивнева***
МЕТАСИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ АСПИРАНТОВ: ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ РАКУРС....237

***Е.Ю. Пономарева***
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА У ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ....240

***О.А. Рудакова***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: СТРАТЕГИИ И ИНСТРУМЕНТЫ ....243

***Е.А. Салахова***
ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН....245

***Н.П. Соколов, Н.В. Морозова***
ДИРИЖЁР В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНДУСТРИИ: ХУДОЖЕСТВЕННО-ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ....248

***Р.А. Эльмурзаева***
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОДУЛЬНОГО ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ....251

***Т.П. Аванесова, Ю.С. Кузнецова, О.М. Святецкая***
К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ....254

***Л.В. Асилян***
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ....259

***Е.Н. Веснинова***
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ....262

***Ю.С. Матросова, И.В. Гладкая, А.А. Морозов***
ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ НА ОСНОВЕ МАТРИЦЫ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ....264

***Т.Ф. Извекова***
ТРИАДНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПЕДИАТРИИ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КУРСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА....269

*С.М. Кожевников*
РЕАЛИЗАЦИЯ КЛАССИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ: ПО МАТЕРИАЛАМ КОНКУРСА «МАСТЕР ГОДА» ....272

*Лю Сюнь*
ПОДГОТОВКА КАДРОВ В ОБЛАСТИ РОССИЕВЕДЕНИЯ В КИТАЕ В НОВЫЙ ПЕРИОД: НАПРАВЛЕНИЯ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ....275

*А.М. Морковин*
ИНТЕГРАЦИЯ КОМПОНЕНТОВ ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМУ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ....278

*Е.В. Пестова, С.В. Калашникова*
ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗАХ МВД РОССИИ ....281

*Чжао Шаньшань*
ТРЕХМЕРНОЕ ПОСТРОЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ....284

*А.Н. Кохичко*
ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ....287

*М. Буйняк*
СИНТЕТИЧЕСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА В СОДЕРЖАНИИ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» В СИСТЕМЕ СЛОВАЦКОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ....291

*Л.Л. Гатиятуллина, И.В. Федулова, Р.А. Джумаева*
СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К МЕДИЦИНСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ....296

*Л.А. Оганнисян, М.А. Акопян, Ю.П. Борзилов*
ВЛИЯНИЕ ФАСИЛИТАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА НА ФОРМИРОВАНИЕ SOFT SKILLS У СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ....300

*Н.А. Остроглазова, Н.Л. Рябенко*
СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ: МОСТ МЕЖДУ ТЕОРИЕЙ И ПРАКТИКОЙ ....305

*Т.Ф. Терских, А.М. Литовкина*
КОММУНИКАТИВНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ: ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ....308

*Т.Н. Герасимова*
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД ....312

*Т.Е. Ленёва*
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ ....315

*Н.М. Романенко*
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ МАГИСТРАНТОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ В ХОДЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ....317

*Н.М. Романенко, О.В. Паскарь*
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ПРОГНОЗУ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ....322

*Д.В. Шутько*
АНАЛИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА РЕЛИГИИ В ВОСПИТАНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ АРМИИ РОССИИ ....325

## ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

*М.А. Дубова*
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПЕЙЗАЖЕ Ф. СОЛОГУБА ....330

*Сунь Лили*
СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ ТРАДИЦИОННОЙ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РУССКОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ ....332

*А.Л. Акуленко, Т.Г. Рабенко*
КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ СЕМЕЙНОГО ДИСКУРСА ....335

*Д.О. Алимбеков*
КОГНИТИВНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ АНАЛИЗА КОНЦЕПТА В ПРОСТРАНСТВЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО МЕДИАДИСКУРСА: КЕЙС-СТАДИ....340

*Ван Сяохуань*
ЭВОЛЮЦИЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИМЕНИ ИВАН В РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ: ОТ АГИОГРАФИИ К ПРОЗЕ XX ВЕКА ....342

*Го Бинь, Чжоу Юйчэнь*
ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В КИТАЙСКОЙ ЛОКАЛИЗАЦИИ ВИДЕОИГРЫ «АТОМНОЕ СЕРДЦЕ»....347

*С.В. Гуськова, В.В. Воронина*
СОВРЕМЕННЫЕ РОССИЙСКИЕ КОРПОРАТИВНЫЕ МЕДИАРЕСУРСЫ: ВИДЫ, ТЕХНОЛОГИИ, ЭФФЕКТЫ....350

*Ду Илинь*
ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕКСТОВ УКРАИНСКИХ АНАЛИТИЧЕСКИХ ЦЕНТРОВ О КИТАЕ В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКО-УКРАИНСКОГО КОНФЛИКТА ....353

*Д.Н. Жаткин, Т.С. Круглова*
ОРИГИНАЛЬНАЯ И ПЕРЕВОДНАЯ ПОЭЗИЯ И.О. ЛЯЛЕЧКИНА В РУССКОЙ ПЕРИОДИКЕ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ 1890-Х ГГ....357

*М.В. Комлева, Ю.В. Юрова*
МЕДИАТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННОГО УЧАЩЕГОСЯ В МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС....360

*Лу Сяочэнь*
АНАЛИЗ ОБЪЕКТИВНЫХ АКТАНТОВ ГЛАГОЛОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕАКЦИИ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ, ПРОВЕДЁННЫЙ НА ОСНОВЕ КОРПУСНЫХ ДАННЫХ ....364

*Лю Цици*
ПРИЁМЫ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В РУССКОЙ ВЕРСИИ РОМАНА «ПУТЕШЕСТВИЕ НА ЗАПАД»....368

*Е.Б. Степанова, Ю. Цзин*
ВЫРАЖЕНИЕ УМОЗАКЛЮЧЕНИЯ СЛОЖНЫМИ ПРЕДЛОЖЕНИЯМИ С СОЮЗАМИ *ПОТОМУ ЧТО* И *ТАК ЧТО*....371

*Е.А. Хомутникова, С.В. Еманова*
ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА....374

*Цзян Синьхао*
ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКИХ АНТРОПОНИМОВ, ФУНКЦИОНИРОВАВШИХ СРЕДИ ДЕЛОВОГО НАСЕЛЕНИЯ ВЛАДИВОСТОКА В НАЧАЛЕ XX ВЕКА....378

*О.Ю. Черных*
СПЕЦИФИКА АМЕРИКАНСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ГЕНДЕРНОМ АСПЕКТЕ....383

*Чжан Сяоюй*
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ПОЗИТИВНЫХ ЭМОЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ....386

*Чжан Цзин*
ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДХОДОВ К ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДИСКУРСА С КИТАЙСКОЙ СПЕЦИФИКОЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ....388

*С.Л. Яковлева*
МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ СОЦИОМОРФНОЙ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННОМ АМЕРИКАНСКОМ ДЕТЕКТИВЕ....391

*Яо Сяои*
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ МОТИВАЦИЯ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ С КИТАЙСКИМ ЯЗЫКОМ ....394

*Хуан Ифань*
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНДИКАТОРЫ ДЕСТРУКТИВНЫХ ЭМОЦИЙ....398

*Цуй Цяньцянь*
СЕМАНТИЧЕСКИЕ СДВИГИ И МЕТАФОРИЗАЦИЯ ЕДИНИЦ ИЗМЕРЕНИЯ В ПОЭЗИИ И ПРОЗЕ И ПРОБЛЕМЫ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ПЕРЕДАЧИ ОБРАЗНОСТИ....401

*Чжан Юаньюань*
СТАБИЛЬНОСТЬ И ДИНАМИЧНОСТЬ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ: НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ И АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ....406

*С.В. Водопетов*
ГЕНЕЗИС СИНТЕТИЧЕСКОГО КОНТЕНТА В КОММУНИКАЦИЯХ....409

*М.А. Дубова, Н.А. Ларина*
РЕЦЕПЦИЯ ПРОЗЫ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИСКУССТВА ЦВЕТНОЙ ФОТОГРАФИИ....412

*Чжао Юаньцзэ*
КОНЦЕПТЫ «ЛЮБОВЬ» И «НЕНАВИСТЬ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ПАРЕМИКЕ: ТРИКСТЕРСТВО КАК МЕХАНИЗМ ДЕКОНСТРУКЦИИ БИНАРНОЙ ОППОЗИЦИИ ....415

***Юй Лу***
СЕМАНТИКА СОЗИДАНИЯ И РАЗРУШЕНИЯ В ТЕКСТАХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ВЫСТУПЛЕНИЙ В.В. ПУТИНА И СИ ЦЗИНЬПИНА: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ.....418

***Л.В. Кожанова***
ОСОБЕННОСТИ СПОСОБОВ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ.....422

***С.А. Орешкин, И.С. Карабулатова***
СОВРЕМЕННАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МУЗЫКИ.....426

***Лю Юэ***
МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗА КИТАЯ В РОССИЙСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ (2014–2024 ГГ.): КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ.....429

***Н.Н. Поддубная***
КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ИРОНИЧЕСКОГО СМЫСЛА В ТЕКСТАХ ШВАНКОВ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ.....432

***В.М. Хантакова***
О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ СИНОНИМИИ.....435

***Тянь Юйвэй***
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ КОНФУЦИАНСКОЙ МЫСЛИ В УСЛОВИЯХ «ПОЗНАНИЯ МИРА».....437

***Т.В. Бурдаева***
КАТЕГОРИЯ СЛЕДСТВИЯ В НЕМЕЦКОМ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ С ПОЗИЦИИ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА.....442

***А.Г. Абдурахманова, Т.С. Гусейнова, Л.Б. Гамзаева***
ДИСКУРСИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ ГАЗЕТЫ.....445

***А.М. Камбачоков, В.Х. Унатлоков, Д.Д. Губжокова***
РУССКАЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ НОРМА: ПРОДУКТИВНЫЕ МОДЕЛИ И ИХ КОДИФИКАЦИЯ В ГРАММАТИКАХ И СЛОВАРЯХ.....448

***Г.В. Москвин***
РАННИЕ КАВКАЗСКИЕ ПОЭМЫ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙНОЙ СТРУКТУРЫ ТВОРЧЕСТВА М.Ю. ЛЕРМОНТОВА.....452

***А.З. Ишмухаметова, И.В. Турецкова***
ЭВИДЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕМЕЦКИХ И АНГЛИЙСКИХ ПАССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ.....454

***У Хань***
ОБРАЗ ГОЛУБЯ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ПОЭЗИИ НАЧАЛА XX ВЕКА: СЕМАНТИКА ПРИРОДНОГО СИМВОЛА.....457

***Ван Юэ***
ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕВОДА И РЕЦЕПЦИИ РОМАНА «СОН В КРАСНОМ ТЕРЕМЕ» В РОССИИ.....460

***И.Н. Галивец***
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОГРАММЫ КАК ИНСТРУМЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ СТРАН БРИКС.....464

***Ю.В. Погребняк, Е.А. Мошина, М.Р. Жигалова***
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПАРАМЕТРОВ ДУШИ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО.....468

***Н.Н. Зольникова, Н.В. Дороднева***
ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ АНГЛИЙСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....471

***М.С. Милованова, Лю Сюэцянь***
ОТ ВИЗУАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ – К СУБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ: СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ РУССКОГО *ОЧЕВИДНО* И ЕГО КИТАЙСКОГО АНАЛОГА 显/显然.....474

***Лю Тин***
ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АМОРАЛИЗМ Н.В. ГОГОЛЯ: ПАРАДОКС БОГАТЫРСТВА.....480

***Чжан Янь, Син Чжаоли***
ПРАКТИКА МУЛЬТИРЕСУРСНОГО ПЕРЕВОДА-ПИСЬМА В ТРУДЕ Х.Г. КРИЛА “THE BIRTH OF CHINA”.....483

***Анар Мовсум оглы Гасанов***
ИНСТИТУТЫ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА И ЭКСПЕРТНЫЕ СООБЩЕСТВА КАК ПОСРЕДНИКИ В ФОРМИРОВАНИИ АДЕКВАТНОГО МЕДИАОБРАЗА АЗЕРБАЙДЖАНА В РОССИЙСКОМ ИНФОПРОСТРАНСТВЕ.....485

***Г.Х.-К. Ибрагимова***
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «HEAD / ГОЛОВА» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....489

***Н.А. гызы Керимова***
АНАЛИЗ ПРИМЕРОВ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЭКВИВАЛЕНТОВ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО, РУССКОГО И ТАЛЫШСКОГО ЯЗЫКОВ.....491

***Г.Х-К. Ибрагимова***
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКОВ.....494

***И.В. Островская***
ДИАЛОГИЗАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОБЩНОСТИ.....497

ALPHABETICAL INDEX ..... 3

## SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

### PEDAGOGICAL STUDIES

***Vasilyeva V.D.***
PEDAGOGICAL REFLECTION OF A TECHNICAL UNIVERSITY TEACHER AS A CONDITION FOR THE EFFECTIVE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ..... 5

***Ananchenkova P.I.***
TYPOLOGY OF PROFESSIONAL LONGEVITY: INDUSTRY-SPECIFIC FEATURES AND AGE RESTRICTIONS IN THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM ..... 8

***Zorina E.M.***
METAPHORICAL ASSOCIATIVE CARDS AS A PEDAGOGICAL CUE FOR FORMING STUDENTS' LEGAL CULTURE ..... 12

***Zubkov A.D.***
THE ROLE OF CONTEXTUAL LEARNING THEORY IN FORMING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE USING MASSIVE OPEN ONLINE COURSES ..... 16

***Karev B.A., Sun Manping***
VIRTUAL REALITY TECHNOLOGIES IN TEACHING FROM AN INNOVATIVE PERSPECTIVE ..... 18

***Knyazeva O.V., Melnikova K.A.***
DEVELOPING FOREIGN-LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE WITHIN AN INTERDISCIPLINARY APPROACH ..... 21

***Almazova T.A., Zenkina I.A., Nikanorkina N.V., Kovalchuk E.A.***
METHODOLOGICAL ASPECTS OF TRAINING MATHEMATICS TEACHERS FOR TO FORM STUDENTS' SKILLS IN SOLVING GEOMETRIC PROBLEMS ..... 25

***Severyanova M.I., Samoilov A.V.***
CLIMBING ARTIFICIAL MOUNTAINS AS A MEANS OF PROFESSIONAL AND APPLIED PHYSICAL TRAINING FOR TOURISM INSTRUCTORS ..... 33

***Uskova A.I.***
TEACHING LEXICAL MEANS OF EXPRESSING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE TRAINING OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHER ..... 36

***Banko P.V.***
DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN CADETS OF THE NAVAL UNIVERSITY WHEN TEACHING LEGAL DISCIPLINES AS A CURRENT PEDAGOGICAL PROBLEM AND PROSPECTS FOR ITS SOLUTION ..... 39

***Borisenko Yu.A.***
THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF A COLLEGE AS AN INSTITUTIONAL RESOURCE FOR DEVELOPING NATIONAL-CIVIC IDENTITY IN TRANSPORT PROFILE CADETS ..... 42

***Dorofeev E.M.***
EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: METHODOLOGICAL AND CONCEPTUAL ASPECTS OF MODERN EDUCATION AT MARINE UNIVERSITIES ..... 45

***Nekrasova I.E.***
CONCEPTUAL PROVISIONS OF LEGAL EDUCATION OF MARINE UNIVERSITY STUDENTS ..... 48

***Tomilin A.N.***
STAGES OF DEVELOPMENT OF THE THEORY OF FORMATION AND CLUSTERING OF THE STUDENT YOUTH COLLECTIVE IN RUSSIA ..... 53

***Asanova Z.R., Tomilina S.N.***
ETHNOCULTURAL COMPONENT IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS ..... 57

***Tomilina S.N.***
FEATURES OF THE STAGES OF STATE PATRIOTISM DEVELOPMENT IN RUSSIA ..... 60

***Yablonskaya L.V., Popov A.N.***
ANALYTICAL PEDAGOGY AS A METHOD OF FORMING SUBJECTIVE COGNITIVENESS OF CADETS OF A NAVAL UNIVERSITY ..... 66

***Mavrina I.A., Volodina O.A.***
TRANSFORMATION OF THE VALUE BASIS OF A STUDENT GROUP: FROM COHESION TO DEVOTION SERVICE ..... 70

***Gilovaya E.A.***
OPTIMIZATION OF METHODS OF TEACHING ECONOMIC TERMINOLOGY IN LIGHT OF THE COGNITIVE APPROACH ..... 75

***Zhdanovich O.A., Fedotova N.L.***
EMPIRICAL ASSESSMENT OF THE EFFECTIVENESS OF COGNITIVE-STYLE METHODS OF TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN ECONOMICS STUDENTS ..... 78

***Lobacheva N.A.***
METHODOLOGICAL CHALLENGES OF USING GENERATIVE MODELS IN THE FIELD OF TEACHING HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE ..... 82

***Abdurakhmanova M.A.***
ICT COMPETENCIES FORMATION AMONG FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION ..... 85

***Abdurakhmanova P.D., Radzhabova P.T., Murzayeva D.M.***
FOREIGN LANGUAGE TEACHER THEORETICAL APPROACHES TO THE EDUCATIONAL MOTIVATION FORMATION AMONG ADOLESCENT STUDENTS ..... 88

***Alizhanova Kh.A., Karakhanova G.A., Orujalieva E.E.***
DIGITAL COMPETENCIES FORMATION AMONG FUTURE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MODERN UNIVERSITY ..... 92

***Zezyulko A.V., Vyazmin A.A., Gshiyants R.E.***
DEVELOPMENT OF A PREPARATION PLAN FOR THE REGIONAL STAGE OF THE ALL-RUSSIAN OLYMPIAD OF SCHOOLCHILDREN IN THE FIELD OF ROBOTICS IN THE FRAMEWORK OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER OF LABOR (TECHNOLOGY) ..... 95

***Klushina N.P., Igropulo I.F.***
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TRAINING FUTURE TEACHERS AT UNIVERSITY: THEORETICAL ASPECTS ..... 99

***Magomedova Z.Sh.***
DESIGNING THE CONTENT OF CONTINUING TEACHER EDUCATION IN THE REGION ..... 102

***Mungieva N.Z.***
REGIONAL EDUCATIONAL CLUSTER AS A MECHANISM FOR ENSURING CONTINUITY OF TEACHER EDUCATION ..... 105

***Pakhomova I.N., Terechik L.B., Ivanova A.S.***
USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING READING TECHNIQUES AT LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ..... 108

***Solomatina G.N.***
THE IMPACT OF INTERACTION MECHANISMS ON THE DYNAMICS OF THE LIFE CYCLE OF A SUBSTITUTE FAMILY ..... 111

***Shumilova E.A., Meloyan V.G.***
THEORETICAL ESSENCE AND STRUCTURE OF THE CONCEPT OF STRATEGIC MANAGEMENT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF SECONDARY EDUCATIONAL EDUCATION IN LAW ..... 114

***Oborochan T.P.***
PROFILE OF A MARITIME UNIVERSITY GRADUATE IN THE CONTEXT OF LEGAL TRAINING OF A SPECIALIST: A COMPREHENSIVE ANALYSIS OF COMPETENCIES AND ETHICAL GUIDELINES ..... 118

***Khekert E.V., Tuktarov R.R., Khekert N.E.***
ON THE PRIORITY OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE EDUCATIONAL POLICY OF A MODERN MARINE UNIVERSITY ..... 120

***Kupchigina I.M., Babeshko N.M.***
DEVELOPMENT OF PATRIOTIC VALUES AMONG STUDENTS OF A MULTIDISCIPLINARY COLLEGE IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ..... 125

***Raikhelgauz L.B.***
DEVELOPING STUDENTS' METACOGNITIVE STRATEGIES IN TEACHING MATHEMATICS WITH THE INTEGRATION OF ADAPTIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES ..... 128

***Smirnova E.A., Maslova G.G.***
CLASSROOM BYLIGUALISM AS A FACTOR OF SUCCESS IN A FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION IN BASIC GENERAL EDUCATION ..... 133

***Davydova G.I., Samygin S.I., Makarova A.A.***
PATRIOTIC ORIENTATION OF THE PERSONALITY IN THE HIERARCHY OF VALUES OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS ..... 138

***Zhigalova G.G.***
IMPLEMENTATION OF A PRACTICE-ORIENTED APPROACH THROUGH THE USE OF FIELD PRACTICAL CLASSES IN TEACHING THE DISCIPLINE "FORENSIC MEDICINE" ..... 143

***Pogrebnyak Yu.V., Zhigalova M.R., Petrova I.M.***
PHILOSOPHICAL ASPECTS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION METHODOLOGY ..... 146

***Telezhko I.V., Korovina L.V., Salynskaya T.V.***
INTEGRATING DIGITAL TOOLS INTO FOREIGN LANGUAGE TEACHING ..... 150

***Sizov Yu.N.***
ON THE FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF A BOATMAN-TRAINER ..... 155

***Malysheva E.N.***
THE SYSTEM OF CAREER GUIDANCE AT THE FACULTY OF INFORMATION, LIBRARY AND MUSEUM TECHNOLOGIES OF THE KEMEROVO STATE INSTITUTE OF CULTURE: MAIN AREAS OF ACTIVITY ..... 158

***Arzumanova R.A., Bokizhanova G.K.***
THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN INTERNATIONAL MEDICAL STUDENTS AT RUSSIAN UNIVERSITIES ..... 161

***Shan Mingxia, Dishkant E.V.***
AN INNOVATIVE MODEL FOR THE TRAINING OF RUSSIAN SCHOLARS IN THE DUAL DEGREE PROGRAM WITHIN THE FRAMEWORK OF RUSSIAN-CHINESE COOPERATION ..... 165

***Esikova T.V.***
THEORETICAL ASPECTS OF THE CONCEPT OF GOAL-FOCUSED PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY ..... 167

***Muller O.Yu.***
PEDAGOGICAL GUIDANCE AND TUTORING SUPPORT IN PROJECT-BASED LEARNING ..... 170

***Ovchinnikov F.S., Emelyanova O.Ya.***
THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE MANAGEMENT OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF PERSONNEL: PEDAGOGICAL OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS ..... 173

***Ovchinnikov O.M., Xie Muge***
THE POTENTIAL OF THE SCHOOL DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE MORAL EDUCATION OF CHINESE HIGH SCHOOL STUDENTS ....178

***Tarabukina A.A., Parnikova G.M.***
DIGITAL PROFESSIONAL COMPETENCE OF PHILOLOGY STUDENTS: APPROACHES AND DESCRIPTION OF THE PHENOMENON....180

***Zolotova Ya.V., Polyakova I.A.***
THE ROLE OF TEACHER FEEDBACK IN IMPROVING THE QUALITY OF LEARNING: A REVIEW OF THE EVIDENCE BASE AND METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS....184

***Semenova D.A.***
ART-TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR IMPLEMENTING AN INCLUSIVE APPROACH IN A SCHOOL MUSIC LESSON....187

***Han Zhongquan, Shao Nan***
THE CULTURE OF UNIVERSITY HISTORY IN EDUCATION: FUNCTIONS, PROBLEMS, AND IMPLEMENTATION PATHS ....190

***Chebotareva I.V., Korotkova S.V.***
FEATURES OF DESIGNING AND IMPLEMENTING PRACTICES FOR THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOLERS IN THE LPR BASED ON THE INTEGRATION OF SCIENTIFIC AND RELIGIOUS KNOWLEDGE ....194

***Churashov A.G.***
NEUROESTHETIC, IMMERSIVE AND ENACTIVE APPROACHES TO IMPROVING THE PROFESSIONAL TRAINING OF A CHOREOGRAPHER TEACHER ....198

***Lazarev M.L.***
PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE METHOD OF RESPIRATORY CLIMATOTHERAPY IN A CHILDREN'S HEALTH CAMP ....200

***Moskaleva L.Yu., Molodychenko V.V., Troitskaya E.M.***
SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE ACTUALIZATION OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES FOR PERSONALITY FORMATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT ....205

***Bai Jianpu***
TRANSFORMATION OF THE PARADIGM OF HIGHER FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE MIRROR OF PROGRAM DOCUMENTS AND EDUCATIONAL STANDARDS OF CHINA....210

***Vasilyeva T.V.***
EPISTEMIC REFLECTION OF MASTER'S STUDENTS IN THE FIELD OF TRAINING "PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION": THE CONTEXT OF DEVELOPMENT AT THE UNIVERSITY....214

***Vezetiu E.V.***
PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG STUDENTS OF THE SPECIALTY "SPEECH THERAPY" ....217

***Vovk E.V.***
FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF STUDENTS OF SPEECH THERAPISTS IN THE FRAMEWORK OF AN INTERNSHIP....219

***Vezetiu E.V.***
PROSPECTS FOR USING MEDIA EDUCATIONAL TECHNOLOGIES TO REVEAL AND REALIZE THE PERSONAL POTENTIAL OF A MODERN SCHOOLCHILD....222

***Vovk E.V.***
DEVELOPING PRACTICAL SKILLS OF FUTURE ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS SPECIALISTS THROUGH THE USE OF MULTIMEDIA CASES ....224

***Gorbunova N.V.***
FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS THROUGH THE CREATION OF MEDIA PROJECTS ....227

***Makarenko Yu.V.***
THE USE OF ENTERTAINING VIDEO MATERIALS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY: ANALYSIS OF OPPORTUNITIES ....230

***Panina A.A.***
RESEARCH OF THE LEVEL OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL: RESULTS OF THE INITIAL CONSTANT CUTTING....232

***Pivneva S.V.***
META-SYSTEM OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE PROFESSIONALIZATION OF MODERN POSTGRADUATE STUDENTS: A POLYPARADIGMATIC PERSPECTIVE....237

***Ponomareva E.Yu.***
IMPROVING TEACHERS' CRITICAL ANALYSIS SKILLS THROUGH INTEGRATION OF MEDIA TECHNOLOGIES INTO PROFESSIONAL PRACTICE ....240

***Rudakova O.A.***
USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF MEDIA EDUCATION FOR FUTURE TEACHERS: STRATEGIES AND TOOLS....243

***Salakhova E.A.***
APPLICATION OF BACKWARD PEDAGOGICAL DESIGN IN TEACHING ECONOMIC DISCIPLINES ....245

***Sokolov N.P., Morozova N.V.***
A CONDUCTOR IN TODAY'S MUSIC INDUSTRY: AN ARTIST AND A MANAGER....248

***Elmurzayeva R.A.***
DIDACTIC POTENTIAL OF MODULAR CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR TRAINING STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES....251

***Avanesova T.P., Kuznetsova Yu.S., Sviatetskaia O.M.***
ON THE ISSUE OF PROFESSIONAL TRAINING OF MARINE SPECIALISTS THROUGH INFORMATION TECHNOLOGY IN THE FRAMEWORK OF PRACTICAL ENGLISH LANGUAGE CLASSES ....254

***Asilyan L.V.***
PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMING THE LEGAL CULTURE OF CADETS OF THE MARITIME UNIVERSITY ....259

***Vesninova E.N.***
PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF THE THEORY AND PRACTICE OF STUDYING PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE PROCESSES....262

***Matrosova Yu.S., Gladkaya I.V., Morozov A.A.***
ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL SUPPORT FOR THE ACTIVITIES OF STUDENT SCIENTIFIC ASSOCIATIONS BASED ON A RESPONSIBILITY DISTRIBUTION MATRIX....264

***Izvekova T.F.***
TRIADIC COMMUNICATION IN PEDIATRICS AS AN OBJECT OF LINGUISTIC MODELING IN A PROFESSIONALLY ORIENTED RUSSIAN LANGUAGE COURSE ....269

***Kozhevnikov S.M.***
IMPLEMENTING CLASSICAL PRINCIPLES OF VOCATIONAL TRAINING IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL PRACTICE: EVIDENCE FROM THE "MASTER OF THE YEAR" COMPETITION....272

***Liu Xun***
CULTIVATION OF TALENT IN RUSSIAN STUDIES IN CHINA IN THE NEW ERA: DIRECTIONS AND PATHWAYS ....275

***Morkovin A.M.***
INTEGRATION OF COMPONENTS OF WALDORF PEDAGOGY INTO THE SYSTEM OF NATIONAL HIGHER EDUCATION....278

***Pestova E.V., Kalashnikova S.V.***
LEXICAL APPROACH AND IMPLEMENTATION OF CONTENT-LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA ....281

***Zhao Shanshan***
THREE-DIMENSIONAL CONSTRUCTION OF ADOLESCENT SOCIAL IDENTITY ....284

***Kokhichko A.N.***
FORMING SUSTAINABLE MOTIVATION FOR STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATION OF MODERN HIGHER EDUCATION....287

***Bujňák M.***
SYNTHETIC ARTISTIC CULTURE IN THE CONTENT OF THE SUBJECT 'RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE' IN THE SLOVAK SCHOOL EDUCATION SYSTEM....291

***Gatiyatullina L.L., Fedulova I.V., Dzhumaeva R.A.***
MODERN REQUIREMENTS FOR MEDICAL EDUCATION....296

***Ogannisyan L.A., Akopyan M.A., Borzilov Yu.P.***
THE INFLUENCE OF THE TUTOR'S FACILITATION ACTIVITY ON THE FORMATION OF SOFT SKILLS AMONG UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE MODULAR ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS....300

***Ostroglazova N.A., Ryabenko N.L.***
SYNERGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION: FROM THEORY TO PRACTICE ....305

***Terskikh T.F., Litovkina A.M.***
COMMUNICATIVE SIGNIFICANCE OF INTERROGATIVE SENTENCES: FORMING SPEECH SKILLS IN CHINESE STUDENTS WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE....308

***Gerasimova T.N.***
TRENDS IN THE MILITARY UNIVERSITIES CADETS MORAL AND AESTHETIC EDUCATION SYSTEM DEVELOPMENT IN THE SOVIET PERIOD....312

***Leneva T.E.***
METHODICAL FRAMEWORK FOR PATRIOTIC UPBRINGING DURING COMPUTER SCIENCE LESSONS IN THE CONTEXT OF THE PRESENT GLOBAL CHALLENGES ....315

***Romanenko N.M.***
DEVELOPING PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES IN POWER ENGINEERING MASTER'S STUDENTS DURING RESEARCH ACTIVITIES....317

***Romanenko N.M., Paskar O.V.***
INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A FACTOR IN DEVELOPING PROGNOSTIC COMPETENCE IN ECONOMICS STUDENTS ....322

***Shutko D.V.***
THE RELIGION POTENTIAL REALIZING EXPERIENCE IN THE EDUCATION OF MILITARY PERSONNEL IN THE RUSSIAN PRE-REVOLUTIONARY ARMY ANALYSIS ....325

## THE HUMANITIES

### PHILOLOGICAL STUDIES

***Dubova M.A.***
FUNCTIONAL AND SEMANTIC POTENTIAL OF LEXICAL UNITS IN THE LANDSCAPE OF F. SOLOGUB ....330

***Sun Lili***
TRANSLATION STRATEGIES FOR TERMS OF TRADITIONAL CHINESE CULTURE IN RUSSIAN-LANGUAGE DISCOURSE....332

***Akulenko A.L., Rabenko T.G.***
COMMUNICATIVE STRATEGIES AND TACTICS OF FAMILY DISCOURSE....335

***Alimbekov D.O.***
COGNITIVE-SYNERGETIC MODEL OF CONCEPT ANALYSIS IN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE: A CASE STUDY ....340

***Wang Xiaohuan***
THE EVOLUTION OF THE REPRESENTATION OF THE NAME IVAN IN RUSSIAN LITERATURE: FROM HAGIOGRAPHY TO THE PROSE OF THE 20TH CENTURY....342

***Guo Bin, Zhou Yuchen***
EXAMINING TRANSLATION STRATEGIES IN THE CHINESE LOCALIZATION OF ATOMIC HEART ....347

***Guskova S.V., Voronina V.V.***
CONTEMPORARY RUSSIAN CORPORATE MEDIA RESOURCES: TYPES, TECHNOLOGIES, EFFECTS ....350

***Du Yilin***
DISCOURSE ANALYSIS OF THE FEATURES OF TEXTS PRODUCED BY UKRAINIAN ANALYTICAL CENTERS ABOUT CHINA IN THE CONTEXT OF THE RUSSIA–UKRAINE CONFLICT ....353

***Zhatkin D.N., Kruglova T.S.***
ORIGINAL AND TRANSLATED POETRY BY I.O. LYALECHKIN IN RUSSIAN PERIODICALS OF THE FIRST HALF OF THE 1890S ....357

***Komleva M.V., Yurova Yu.V.***
MEDIA TEXT AS A MEANS OF INTEGRATING A FOREIGN STUDENT INTO MEDICAL DISCOURSE ....360

***Lu Xiaochen***
ANALYSIS OF OBJECTIVE ACTANTS OF VERBS OF EMOTIONAL REACTION OF THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES ON THE BASIS OF THE CORPUS ....364

***Liu Qiqi***
TECHNIQUES OF TRANSLATING PROPER NAMES IN THE RUSSIAN VERSION OF THE NOVEL "THE JOURNEY TO THE WEST"....368

***Stepanova E.B., Jing Y.***
EXPRESSING INFERENCE THROUGH COMPLEX SENTENCES WITH CONJUNCTIONS POTOMU CHTO AND TAK CHTO ....371

***Khomutnikova E.A., Yemanova S.V.***
THE IMPACT OF INTERNET MEMES ON THE FORMATION OF SPEECH CULTURE AMONG RUSSIAN SPEAKERS ....374

***Jiang Xinhao***
SPECIFIC FEATURES OF CHINESE ANTHROPONYMS FUNCTIONING AMONG THE BUSINESS POPULATION OF VLADIVOSTOK IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY ....378

***Chernykh O.Yu.***
THE SPECIFICS OF AMERICAN POLITICAL DISCOURSE IN THE GENDER ASPECT ....383

***Zhang Xiaoyu***
THE LEXICO-SEMANTIC FIELD OF POSITIVE EMOTIONS IN MODERN CHINESE....386

***Zhang Jing***
A STUDY OF APPROACHES TO INTERPRETING CHINESE-SPECIFIC DISCOURSE IN RUSSIAN....388

***Yakovleva S.L.***
METAPHORICAL MODELS OF A SOCIOMORPHIC METAPHOR IN A MODERN AMERICAN DETECTIVE NOVEL....391

***Yao Xiaoyi***
LEXICO-SEMANTIC MOTIVATION AND WORD-FORMATION MODELS IN RUSSIAN: COMPARATIVE ANALYSIS WITH CHINESE ....394

***Huang Yifan***
EMOTIONAL METAPHORS IN THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES AS INDICATORS OF DESTRUCTIVE EMOTIONS ....398

***Cui Qianqian***
SEMANTIC SHIFTS AND METAPHORIZATION OF UNITS OF MEASUREMENT IN POETRY AND PROSE AND THE PROBLEMS OF INTERLINGUAL TRANSFER OF IMAGERY....401

***Zhang Yuanyuan***
STABILITY AND DYNAMISM OF RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS: BASED ON PROVERBS AND ASSOCIATIVE EXPERIMENT ....406

***Vodopetov S.V.***
THE GENESIS OF SYNTHETIC CONTENT IN COMMUNICATIONS....409

***Dubova M.A., Larina N.A.***
RECEPTION OF LEONID ANDREEV'S PROSE THROUGH THE PRISM OF THE ART OF COLOR PHOTOGRAPHY....412

***Zhao Yuanze***
CONCEPTS OF "LOVE" AND "HATE" IN RUSSIAN AND CHINESE PAREMIOLOGY: THE TRICKSTER ARCHETYPE AS A MECHANISM FOR DECONSTRUCTING THE BINARY OPPOSITION ....415

***Yu Lu***
THE SEMANTICS OF CREATION AND DESTRUCTION IN TEXTS OF POLITICAL SPEECHES OF V.V. PUTIN AND XI JINPING: SIMILARITIES AND DIFFERENCES....418

***Kozhanova L.V.***
FEATURES OF TRANSLATING PHRASEOLOGICAL UNITS FROM RUSSIAN INTO ENGLISH....422

***Oreshkin S.A., Karabulatova I.S.***
MODERN MUSICAL TERMINOLOGY IN TERMS OF THE INTERACTION BETWEEN ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND MUSIC....426

***Liu Yue***
METAPHORICAL MODELING OF THE IMAGE OF CHINA IN RUSSIAN MEDIA DISCOURSE (2014–2024): A CORPUS STUDY....429

***Poddubnaya N.N.***
CONTEXTUAL DEPENDANCE OF IRONIC MEANING IN THE TEXTS OF A SCHWANK OF RUSSIAN GERMANS ....432

***Khantakova V.M.***
ON THE NECESSITY OF STUDYING INTERLANGUAGE SYNONYMY ....435

***Tian Yuwei***
COMPARATIVE ANALYSIS OF TRANSLATIONS OF CONFUCIAN THOUGHT IN THE CONTEXT OF "WORLD COGNITION"....437

***Burdaeva T.V.***
THE CATEGORY OF CONSEQUENCE IN GERMAN SCIENTIFIC AND TECHNICAL DISCOURSE FROM THE POSITION OF A COGNITIVE APPROACH.....442

***Abdurakhmanova A.G., Guseynova T.S., Gamzaeva L.B.***
THE DISCURSIVE SPACE OF A MODERN NEWSPAPER....445

***Kambachokov A.M., Unatlokov V.Kh., Gubzhokova D.D.***
RUSSIAN WORD-FORMATION NORM: PRODUCTIVE MODELS AND THEIR CODIFICATION IN GRAMMARS AND DICTIONARIES ....448

***Moskvin G.V.***
EARLY CAUCASIAN POEMS IN THE CONTEXT OF THE IDEOLOGICAL STRUCTURE OF M.YU. LERMONTOV'S WORK....452

***Ishmukhametova A.Z., Turetskova I.V.***
THE EVIDENTIAL POTENTIAL OF GERMAN AND ENGLISH PASSIVE CONSTRUCTIONS IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION: A COMPARATIVE ASPECT....454

***Wu Han***
THE IMAGE OF THE DOVE AS A NATURAL SYMBOL IN RUSSIAN AND CHINESE POETRY OF THE EARLY 20TH CENTURY....457

***Wang Yue***
A STUDY OF THE TRANSLATION AND RECEPTION OF THE NOVEL "DREAM OF THE RED CHAMBER" IN RUSSIA....460

***Galivets I.N.***
LINGUISTIC PROGRAMS AS A TOOL FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL INTEGRATION OF BRICS COUNTRIES ....464

***Pogrebnyak Yu.V., Moshina E.A., Zhigalova M.R.***
CONCEPTUALIZATION OF THE PARAMETERS OF THE CONCEPT "SOUL" IN THE WORKS OF F.M. DOSTOEVSKY ....468

***Zolnikova N.N., Dorodneva N.V.***
THE STUDY OF LEXICAL TRANSFORMATIONS IN THE TRANSLATION OF ENGLISH FOLK TALES INTO RUSSIAN ....471

***Milovanova M.S., Liu Xueqian***
FROM VISUAL PERCEPTION TO SUBJECTIVE MODALITY: THE SEMANTIC EVOLUTION OF RUSSIAN ОЧЕВИДНО AND ITS CHINESE COUNTERPART 显/显然 ....474

***Liu Ting***
GOGOL'S AESTHETIC AMORALISM: THE PARADOX OF HEROIC SPIRIT....480

***Zhang Yan, Xing Zhaoli***
THE PRACTICE OF MULTISOURCE TRANSWRITING IN H. G. CREEL'S THE BIRTH OF CHINA....483

***Hasanov Anar Movsum oglu***
CIVIL SOCIETY INSTITUTIONS AND EXPERT COMMUNITIES AS INTERMEDIARIES IN THE FORMATION OF AN ADEQUATE MEDIA IMAGE OF AZERBAIJAN IN THE RUSSIAN INFORMATION SPACE....485

***Ibragimova G.Kh.***
COMPARATIVE ANALYSIS OF SEMANTIC FIELDS PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE "HEAD" COMPONENT IN ENGLISH AND RUSSIAN....489

***Kerimova Nurangiz Ali gizi***
ANALYSIS OF EXAMPLES OF LEXICAL EQUIVALENTS IN PHRASEOLOGICAL UNITS AZERBAIJANI, RUSSIAN AND TALYSH LANGUAGES ....491

***Ibragimova G.Kh-K.***
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LEXICAL COMPOSITION OF SOMATIC PHRASES OF ENGLISH, RUSSIAN AND DARGINIAN LANGUAGES ....494

***Ostrovskaya I.V.***
DIALOGIZATION AS A MECHANISM OF SEMANTIC COMMUNITY....497

# 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